

Justice et les médias



Des ressources pour la salle
de classe sur le rapport
entre les salles d'audience,
les législateurs, les médias
d'information et les
citoyens.



OJEN • ROEJ

ONTARIO JUSTICE EDUCATION NETWORK

RÉSEAU ONTARIEN D'ÉDUCATION JURIDIQUE



Le document intitulé *Justice et médias* a été produit par le Réseau ontarien d'éducation juridique (ROEJ), en partenariat avec le ministère du Procureur général de l'Ontario. Le ROEJ est également grandement reconnaissant envers la Fondation du droit de l'Ontario pour son soutien continu.

Le présent document a été produit avec le soutien du ministère du Procureur général. Les opinions exprimées dans cette publication ne reflètent pas nécessairement celles du ministère du Procureur général du gouvernement de l'Ontario.

Tous les renseignements juridiques figurant dans ce document sont fournis à des fins d'information générale et ne sauraient constituer le fondement de quelque avis juridique que ce soit. Les personnes qui cherchent à obtenir des conseils particuliers devraient consulter un avocat.

Le contenu de ce document peut être reproduit à des fins pédagogiques non commerciales.

©2008, Réseau ontarien d'éducation juridique.





Justice et médias

Examen des relations entre les tribunaux, les législateurs, les médias et les citoyens

En janvier 2005, le procureur général de l'Ontario a créé un comité chargé d'examiner les relations entre le système de justice et les médias. En août 2006, le comité a publié son rapport. Dans ce dernier, le comité a recommandé entre autres que l'on augmente les ressources pédagogiques et les possibilités offertes aux jeunes de se renseigner sur les relations entre les médias et le système de justice et d'accroître leurs aptitudes à la pensée critique à l'égard des questions d'accessibilité aux tribunaux et de confiance dans les déclarations des médias.

Le présent document, préparé par le Réseau ontarien d'éducation juridique avec le soutien du ministère du Procureur général et d'autres intervenants, se penche sur ces questions. Les quatre modules, élaborés à l'intention des élèves du secondaire, abordent certains des défis contemporains que soulève le besoin de trouver un juste équilibre entre les intérêts et les droits au sein du système judiciaire et d'adapter les pratiques des médias aux exigences des nouvelles technologies et des nouvelles questions de droit. Le présent document a pour but d'établir les bases qui permettront aux élèves de comprendre ces enjeux et de les inciter à penser de façon critique lorsqu'ils lisent les journaux, examinent les décisions ou abordent de nouvelles questions en matière de reportages judiciaires. Les quatre modules qui font partie de ce document peuvent être utilisés dans l'ordre ou de façon sélective pour répondre à diverses attentes dans les cours de droit et d'éducation civique, ainsi que les cours d'anglais, d'études médiatiques, d'histoire et autres. Préparés par une équipe du Critical Thinking Consortium, ces modules ont été passés en revue par des enseignants, des avocats et des représentants des médias.

Chaque module comprend un défi crucial exposé en profondeur ainsi qu'un certain nombre d'autres idées que l'enseignant ou l'enseignante peut adapter. Les attentes pertinentes du curriculum sont décrites au début de chaque module. Elles sont suivies d'une liste de suggestions d'activités d'enrichissement ou d'activités supplémentaires. Le défi crucial est exposé à grands traits, en commençant par un aperçu des capacités de raisonnement et des connaissances dont il sera question, suivi d'une liste du matériel et de la préparation nécessaires. Le défi crucial s'accompagne d'une description étape par étape, de documents à remettre aux élèves, de feuilles de travail et de grilles d'évaluation adaptées au défi. De nombreuses activités présentées dans ces quatre modules peuvent être associées à d'autres ressources pédagogiques du ROEJ ou à une visite d'un palais de justice. Des renseignements sur les programmes du ROEJ et des ressources gratuites téléchargeables sont accessibles, en français et en anglais, à l'adresse www.roej.ca.

Les ressources du ROEJ sont mises à jour et perfectionnées grâce à la contribution généreuse d'enseignants, d'avocats, de juges et de bénévoles du secteur de la justice de l'ensemble de la province. Si vous avez une suggestion, une activité connexe ou une idée qui pourrait intéresser les autres enseignants qui utilisent le présent document, veuillez communiquer directement avec le ROEJ au 416 947-5273.



Table des matières

Introduction	
Attentes du curriculum	4
Module 1	
La relation entre le système judiciaire et les médias	6
Idées de défis d'analyse critique	6-10
Représentation de la relation entre la justice et les médias	
Restrictions à l'égard de la presse	
Autres méthodes d'information	
Réexamen des arrêts faisant autorité	
Couverture équilibrée des questions juridiques	
Aide quant aux appels historiques	
Défi d'analyse critique : Représentation de la relation entre la justice et les médias	11
Vue d'ensemble : Description, estimation du temps et renseignements sur les enseignants	
1. Chasse au trésor	16
2. La justice et les médias – 5 principes	17
3. Qu'est-ce qu'une métaphore?	18
4. Analyse des métaphores	19
5. Opinions personnelles	20
6. Questions à poser à un conférencier ou à une conférencière	21
7. Comment l'attention médiatique peut modifier la conclusion d'une cause	22
8. Représentation graphique de l'influence du public sur une question juridique	24
9. Grille d'évaluation : <i>Évaluation des métaphores puissantes</i>	26
Module 2	
Valeurs de la relation entre la justice et les médias	27
Idées de défis d'analyse critique	27-30
À la recherche d'un équilibre en matière d'ordonnances de non-publication	
Comme le rapportaient les nouvelles	
Dossiers des tribunaux en ligne?	
À la recherche d'un équilibre : Protection de la propriété intellectuelle à l'ère de l'information	
Quelles sont les limites de ma liberté d'expression?	
À la recherche d'un équilibre en matière d'ordonnances de non-publication	31
Vue d'ensemble : Description, estimation du temps et renseignements sur les enseignants	
1. Interdictions de publication	42
2. Arrêts en matière d'interdiction de publication : un aperçu	43
3. Fêter ou ne pas fêter?	45
4. Un crime odieux	46
5. Modèle d'étude de cas	46
6. Études de cas n° 1 à 5	47-51
7. Grandes lignes d'un éditorial	52
8. Enchevêtrement d'intérêts	53
9. Planification initiale	54
10. Notes relatives aux plans suggérés	55
11. Incidences des propositions	56
12. Grille d'évaluation : <i>études de cas; obtention d'un consensus; éditorial; lignes directrices relatives aux ordonnances de non-publication</i>	57-60



Module 3

Les médias dans les salles d'audience

Idées de défis d'analyse critique

- Présence de caméras dans les salles d'audience
- Jugement dans la presse
- Code de déontologie journalistique
- Révélation des sources
- Droits individuels et intérêts collectifs

Défi d'analyse critique : Présence de caméras dans les salles d'audience

Vue d'ensemble : Description, estimation du temps et renseignements sur les enseignants

1. Des caméras vidéo bientôt dans les salles d'audience de l'Ontario
2. Chronologie des événements – La présence de caméras dans les salles d'audience
3. Explorer les répercussions positives et négatives
4. Exemple de comparaison entre les répercussions positives et négatives
5. Directives relatives aux discussions avec disposition en U
6. Évaluation des discussions avec disposition en U
7. Techniques de caricature
8. Élaboration de directives relatives à l'utilisation de caméras
9. Soyez le juge
10. Grille d'évaluation : *explorer les répercussions positives et négatives; discussions avec disposition en U; caricatures; directives relatives à l'utilisation de caméras; application des directives relatives à l'utilisation de caméras*

61

61-64

65



71

72

73

74

76

77

78

79

80

81-85

Module 4

Favoriser la confiance du public

Idées de défis d'analyse critique

- Couverture des médias – équilibrée ou unilatérale?
- Profilage, vie privée et maintien de l'ordre
- Évaluation de la couverture de la criminalité
- Couverture médiatique d'affaires privées
- Être juge : Examen de la façon dont les juges sont dépeints dans les médias

Défi d'analyse critique : Couverture des médias – équilibrée ou unilatérale?

Vue d'ensemble : Description, estimation du temps et renseignements sur les enseignants

1. Stratégies de décodage du vocabulaire
2. Survol de l'affaire Omar Khadr
3. Résumé des faits
4. Extraits des obligations internationales du Canada
5. Citations sur la partialité des médias
6. Article : *Les nouvelles musulmanes mensuelles*
7. Article : *La Synchronised Press*
8. À la recherche d'un traitement équilibré des points de vue
9. Articles n^{os} 1 et 2
10. Résumé des recommandations de la Commission Arar
11. Pondération des nouvelles
12. Grille d'évaluation : *reportage équilibré; cueillette de l'information; énoncé d'opinion favorable; évaluation d'une couverture médiatique équilibrée*

86

86-90

91

99

100

101

102

105

106

107

108

109-111

112

115

116-120

Travail de récapitulation

- Vue d'ensemble
- Étapes
- Exemple

121



Attentes du curriculum

Le présent document a été préparé en vue de son utilisation dans le cadre de différents cours qui traitent des médias, de la justice et des questions sociales. Les activités ont été élaborées en tenant compte des différents niveaux. Le présent document touche plus particulièrement les attentes relatives aux cours suivants :

Français

- Français des médias, 11^e année, cours ouvert (EMS30)

Éducation artistique

- Arts médiatiques, 10^e année, cours ouvert (ASM20)
- Arts médiatiques, 11^e année, cours ouvert (ASM30)
- Arts médiatiques, 12^e année, cours ouvert (ASM40)

Études canadiennes et mondiales

- Éducation à la citoyenneté, 10^e année, cours ouvert (CHV20)
- Le Canada et le monde : une analyse géographique, 12^e année, cours préuniversitaire (CGW4U)
- Géographie mondiale : le milieu humain, 12^e année, cours préuniversitaire (CGU4U)
- Environnement et gestion des ressources, 12^e année, cours préuniversitaire/précollégial (CGR4M)
- Géographie mondiale : le milieu urbain, 12^e année, cours précollégial (CGU4C)
- Histoire canadienne : identité et culture, cours préuniversitaire (CHI4U)
- Histoire de l'Occident et du monde, cours préuniversitaire (CHY4U)
- Histoire de l'Occident et du monde, cours précollégial (CHY4C)
- Comprendre le droit canadien, 11^e année, cours préuniversitaire/précollégial (CLU3M)
- Comprendre le droit canadien, 11^e année, cours préemploi (CLU3E)
- Le droit canadien et international, 12^e année, cours préuniversitaire (CLN4U)
- Politique et citoyenneté canadienne, 11^e année, cours ouvert (CPC3O)
- Politique canadienne et mondiale, 12^e année, cours préuniversitaire (CPW4U)

Sciences humaines et sociales

- Changements et défis sociaux, 12^e année, cours préuniversitaire/précollégial (HSB4M)
- Les grandes religions du monde : croyances, traditions et enjeux, 11^e année, cours préuniversitaire/précollégial (HRT3M)
- Études des religions, 11^e année, cours ouvert (HRF3O)

Études autochtones

- Expression des cultures autochtones, 9^e année, cours ouvert (NAC1O)
- Peuples autochtones du Canada, 10^e année, cours ouvert (NAC2O)
- Français : Les voix autochtones contemporaines, 11^e année, cours préuniversitaire (NBF3U)



- Les questions autochtones d'actualité dans un contexte canadien, 11^e année, cours préuniversitaire/précollégial (NDA3M)
- Les croyances, les valeurs et les ambitions autochtones dans la société contemporaine, 11^e année, cours précollégial (NBV3C)
- Français : Les voix autochtones contemporaines, 11^e année, cours précollégial (NBF3C)
- Les croyances, les valeurs et les ambitions autochtones dans la société contemporaine, 11^e année, cours préemploi (NBV3E)
- Français : Les voix autochtones contemporaines, 11^e année, cours préemploi (NBF3E)
- Les gouvernements autochtones – orientations émergentes, 12^e année, cours préuniversitaire/précollégial (NDG4M)
- Les questions indigènes d'actualité dans un contexte mondial, 12^e année, cours préuniversitaire/précollégial (NDW4M)

Études interdisciplinaires

- Journalisme appliqué, 11^e année, cours ouvert
- Foi, croyances et imagerie, 11^e année, cours ouvert
- Introduction to Information Studies, 11^e année, cours ouvert
- Issues in Human Rights, 12^e année, cours préuniversitaire
- Utopian Societies: Visions and Realities, 12^e année, cours préuniversitaire
- Information et citoyenneté, 12^e année, cours ouvert
- Gestion de l'information et leadership communautaire, 12^e année, cours ouvert
- Leadership communautaire et environnement, 11^e année, cours ouvert
- Foi et culture, 11^e année, cours ouvert
- Local Field Studies and Community Links, 11^e année, cours ouvert
- Biologie et développement humain, 12^e année, cours préuniversitaire
- Information et civilisation, 12^e année, cours préuniversitaire
- Sciences et société, 12^e année, cours ouvert

Les enseignants trouveront sans aucun doute d'autres liens avec des activités en classe ou des événements d'actualité. Le ROEJ est toujours intéressé à partager des ressources pédagogiques par l'entremise de son site Web ou à afficher d'autres idées ou des activités de récapitulation à l'adresse www.roej.ca. Vous pouvez faire parvenir vos idées et vos commentaires à l'adresse info@ojen.ca.





Module Un

La relation entre le système judiciaire et les médias

Idées de défis d'analyse critique

Les six activités suivantes peuvent servir d'activités d'enrichissement ou être exposées en profondeur sous forme de défis. L'un de ces défis d'analyse critique a été exposé en profondeur dans les pages qui suivent et comprend des documents à remettre aux élèves et des ressources documentaires. Bien que chacune des autres activités présentées ci-dessous ne s'accompagne pas expressément de ressources et de documents à remettre aux élèves, un grand nombre des ressources, des liens Web ou des documents relatifs au défi d'analyse critique exposé en profondeur pourraient servir à préparer d'autres activités.



Représentation de la relation entre la justice et les médias : Quelle métaphore décrit le mieux la relation entre la justice et les médias?

Ce défi d'analyse critique présente aux élèves la nature et la complexité de la relation entre les médias et le système judiciaire. Il leur demande de créer et de visualiser une métaphore directrice qui explique, avec force, la relation entre ces institutions. Les élèves en sauront plus sur la métaphore directrice en élaborant et en critiquant une métaphore relative à un événement familier, tel qu'un jour typique à l'école. Les élèves travailleront ensuite en équipe pour définir et mettre au point des métaphores puissantes décrivant la relation entre la justice et les médias. Ces métaphores seront analysées et critiquées par les autres élèves. Enfin, les élèves feront une représentation graphique de leur métaphore. Ils concluront en préparant des questions à poser aux conférenciers invités afin de vérifier le caractère approprié des métaphores qu'ils proposent.



Restrictions à l'égard de la presse : Quelles sont les trois plus importantes restrictions imposées à la liberté de presse au Canada?

Commencez par aborder la liberté d'expression et ses limites. Passez ensuite à la liberté de presse en tant que sous-ensemble de la liberté d'expression. Demandez aux élèves de préparer un aperçu historique de la liberté de presse au Canada en faisant de la recherche sur Internet. Demandez-leur d'examiner en groupe des causes canadiennes importantes relatives aux restrictions imposées à une liberté de presse illimitée. Demandez aux élèves d'élaborer des critères permettant d'évaluer l'importance de ces causes (p. ex., établissement d'un précédent jurisprudentiel, nombre important de personnes touchées, établissement d'une limite qui est toujours importante de nos jours). À



l'aide de ces critères, chaque groupe évalue les trois plus importantes restrictions imposées à la liberté de presse. Encouragez les élèves à discuter entre eux pour savoir s'ils sont ou non en faveur de ces restrictions.



Autres méthodes d'information : Quelle autre source d'information est la plus crédible relativement aux questions juridiques?

Invitez les élèves à explorer les autres sources d'information qui couvrent les causes et les questions juridiques (p. ex., blogues, baladodiffusion, sites d'avocats, sites officiels, documents de la Cour suprême). Demandez aux élèves de déterminer les différences fondamentales entre ces sources (p. ex., opportunité, longueur, style de communication). Abordez les critères d'une source d'information crédible. Formez des groupes d'élèves afin qu'ils examinent la couverture d'une cause ou d'une question juridique d'actualité du point de vue de quatre médias différents. Demandez aux élèves de déterminer la source la plus crédible en fonction des critères définis. Chaque groupe présentera ses constatations devant la classe, qui dressera une liste de liens ou de suggestions de ressources annotés à remettre au bibliothécaire de l'école afin qu'il l'affiche sur le site Web de l'école ou la mette à la disposition des élèves d'une autre façon.



Réexamen des arrêts faisant autorité : Quelle incidence les nouvelles technologies de communication auraient-elles sur certaines des décisions juridiques importantes au Canada?

Divisez la classe en cinq groupes et attribuez à chacun une décision faisant autorité relativement à une question sociale ou juridique importante. Une fois la recherche sur Internet effectuée ou l'examen du sommaire de l'arrêt faisant autorité (le cas échéant) du ROEJ terminé, demandez aux élèves de déterminer les façons dont la technologie, les sources d'information ou les pratiques de communication actuelles pourraient influencer sur l'arrêt. Par exemple :

- Est-ce que l'accès étendu à Internet soulève des inquiétudes quant au respect de la vie privée?
- Est-ce que les restrictions relatives aux frontières nationales sont réalistes à l'ère de l'électronique?
- Est-ce que les ordonnances de non-publication sont réalistes si elles ne s'appliquent qu'aux médias canadiens?
- Est-ce que les tribunaux ont modifié la protection des intérêts privés offerte aux plaignants dans les causes d'agression sexuelle?
- De quelle façon la transmission électronique de données pourrait-elle entacher l'impartialité du jury?
- Devrait-on autoriser l'utilisation de téléphones permettant d'envoyer des messages textes ou de prendre des photos dans les tribunaux?



Les élèves peuvent faire un bref exposé devant la classe sur les répercussions possibles des nouvelles technologies et pratiques des médias sur la décision rendue dans une affaire. Le reste de la classe peut formuler des commentaires. Les groupes peuvent émettre des hypothèses à propos des facteurs sur lesquels le tribunal pourrait se pencher s'il rendait sa décision aujourd'hui et préparer une reconstitution ou présenter des solutions de rechange que le tribunal pourrait adopter, en fonction des changements actuels en matière de technologie, de communication et d'autres aspects de la société contemporaine. Parmi les arrêts possibles à utiliser pour cette activité, citons les suivants :

**Auton c. C.-B. (Procureur général)*, [2004] 3 R.C.S. 657 (Droits à l'égalité et l'accès aux services de santé publique)

**Canadian Foundation for Children, Youth and the Law c. Canada (Procureur général)*, [2004] 1 R.C.S. 76 (Article 43 : Châtiment corporel/fessée)

Chaoulli c. Québec (Procureur général), [2005] 1 R.C.S. 791 (Vie privée et soins de santé publics)

**Dagenais c. Société Radio-Canada*, [1994] 3 R.C.S. 835 (ordonnances de non-publication)

Eldridge c. Colombie-Britannique (Procureur général), [1997] 3 R.C.S. 624 (Égalité réelle)

**Halpern et al. c. Procureur général du Canada et al.* (2003), 65 O.R. (3d) 161 (Mariage entre partenaires du même sexe)

**Lalonde c. Commission de restructuration des services de santé (Ontario)* (2001), 56 O.R. (3d) 505 (L'affaire de l'hôpital Montfort)

Little Sisters Book and Art Emporium c. Canada, [2000] 2 R.C.S. 1120 (Normes communautaires relatives à l'obscénité)

Multani c. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, [2006] 1 R.C.S. 256 (Tolérance des croyances religieuses)

Renvoi relatif au mariage entre personnes du même sexe, [2004] 3 R.C.S. 698 (Renvoi relatif au mariage entre personnes du même sexe)

R. c. Ewanchuk, [1999] 1 R.C.S. 330 (Non, c'est non)

**R. c. M. (M.R.)*, [1998] 3 R.C.S. 393 (Fouilles scolaires et vie privée)

**R. c. Marshall*, [1999] 3 R.C.S. 456 (Droits issus de traités des peuples autochtones)

R. c. Morgentaler [1988] 1 R.C.S. 30 (Droits à l'avortement)

**R. c. Powley*, [2003] 2 R.C.S. 207 (Droits de chasse des Métis)

R. c. Stinchcombe, [1991] 3 R.C.S. 326 (Droit à un procès équitable)

États-Unis c. Burns, [2001] R.C.S. 283 (Non à la peine capitale)

**Vriend c. Alberta*, [1998] 1 R.C.S. 493 (L'orientation sexuelle et la Charte)

Les arrêts marqués d'un astérisque « * » font l'objet d'une trousse du ROEJ qui contient un résumé en langage simple, des feuilles de travail et des points de discussion. Le ROEJ élabore constamment des trousseaux sur les arrêts faisant autorité. Rendez-vous sur le site Web du ROEJ pour télécharger ces ressources ou établir un lien vers l'arrêt.



Couverture équilibrée des questions juridiques : Rédigez, en fournissant une perspective équilibrée, un reportage relatif à une question ou à un événement juridique récent.

Invitez les élèves à examiner les caractéristiques d'une couverture médiatique populaire d'événements ou de questions juridiques. Demandez aux élèves d'examiner des sources de couverture médiatique dans leur collectivité qui offrent des points de vue différents de ceux des médias grand public. On peut explorer les sites Internet ainsi que différents points de vue trouvés dans la presse écrite. En classe, déterminez les caractéristiques d'un point de vue équilibré (p. ex., n'utilise pas un langage démesuré, ne donne pas trop d'importance à l'émotion liée à un événement ou à une question, examine la question du point de vue de toutes les personnes touchées, n'utilise pas un modèle particulier de couverture, tel que « *le taux de criminalité est en hausse!* », « *la police n'écoute jamais les personnes de couleur* », « *les tribunaux sont trop cléments à l'égard des jeunes* »). Invitez les élèves à comparer le langage utilisé dans les articles d'opinion à celui que l'on trouve dans les informations. Demandez aux élèves de choisir une question ou une affaire juridique d'actualité et de mener des recherches en utilisant différents points de vue. En se fondant sur leur recherche, les élèves rédigeront un article ou produiront un reportage qui répondra aux critères d'équilibre.



Aide quant aux appels historiques : Dans quelle mesure les médias ont-ils une incidence sur les appels historiques ou les affaires de condamnation injustifiée?

Invitez la classe à étudier la question des condamnations injustifiées en examinant d'abord la nature problématique de cette expression. Dressez une liste de raisons expliquant pourquoi des affaires jugées il y a de nombreuses années sont portées en appel et discutez des raisons pour lesquelles cela peut se produire. (Faites cet exercice avant de passer en revue des arrêts précis – consultez le document *Comment l'attention médiatique peut modifier la conclusion d'une cause* à la page 22.)

Distribuez le document intitulé *Représentation graphique de l'influence du public* (page 24). Demandez aux élèves de penser au rôle des médias dans la modification des politiques publiques en faisant l'exercice de représentation graphique.

Demandez aux élèves d'effectuer une recherche en groupe sur une cause particulière cataloguée sur le site Web d'Injustice Québec (<http://injusticequebec.ca>). Demandez à chaque groupe de présenter la cause, en expliquant pourquoi l'appel était justifié et en indiquant la décision rendue. Invitez la classe à examiner qui (membres de la famille et amis, avocats, organismes tels qu'Injustice Québec, enquêteurs en médecine légale, médias, système juridique) a joué un rôle dans le maintien de ces causes en instance. Chaque groupe devra évaluer l'influence proportionnelle de ces personnes ou organismes, en fonction de la cause attribuée. Demandez aux élèves de représenter



la répartition de l'influence dans un diagramme à secteurs (*Représentation graphique de l'influence du public sur une question juridique* à la page 24). Chaque groupe affiche son diagramme et, en classe, les élèves décident de la mesure dans laquelle les médias, le système judiciaire, l'évolution de la technologie ou de la pratique dans le domaine de la médecine légale, ou des combinaisons de facteurs semblent être la force première de la réouverture de dossiers de condamnations controversées.

Quel rôle devraient jouer les gouvernements dans la prévention des erreurs judiciaires?

En Ontario, un comité d'experts a été mis sur pied pour assurer le leadership en matière de prévention des condamnations injustifiées. Le Comité ontarien de révision des condamnations criminelles a reçu le mandat suivant :

- examiner les condamnations criminelles pour lesquelles une erreur judiciaire est invoquée, y compris les cas qui exigent des révisions par le ministre de la Justice du Canada en vertu du *Code criminel*;
- fournir des conseils d'experts et des directives aux avocats de la Couronne de la province concernant certains enjeux difficiles liés à d'éventuelles erreurs judiciaires;
- élaborer des initiatives de sensibilisation et d'établissement de politiques visant à prévenir les erreurs judiciaires;
- mettre au point des protocoles et des pratiques exemplaires pour le traitement de ces cas et la prévention des erreurs judiciaires.

Le Comité est appuyé dans ses travaux par un conseiller externe, un juge à la retraite.
(Voir <http://www.attorneygeneral.jus.gov.on.ca/french/news/2006/20060524-wrco.asp>.)

Le ministère de la Justice fédéral s'est également doté d'un Groupe de la révision des condamnations criminelles.
(Voir <http://www.justice.gc.ca/fra/pi/rc-ccr/index.html>.)

Les gouvernements au Canada, individuellement et collectivement, se penchent sur ce sujet important.

Demandez aux élèves de constituer leur propre comité de révision des condamnations et d'examiner une affaire à l'égard de laquelle une erreur judiciaire est invoquée. On peut trouver des causes sur le site Web d'Injustice Québec (<http://injusticequebec.ca>). Demandez aux élèves de cerner les principales questions, en déterminant si une révision de la condamnation devrait être accordée. Demandez à chaque comité de présenter ses décisions à la classe.



Défi d'analyse critique : Représentation de la relation entre la justice et les médias :

Vue d'ensemble

Quelle métaphore décrit le mieux la relation entre la justice et les médias?

Ce défi d'analyse critique présente aux élèves la nature et la complexité de la relation entre les médias et le système judiciaire. Il leur demande de créer et de visualiser une métaphore directrice qui explique, avec force, la relation entre ces institutions. Les élèves en sauront plus sur la métaphore directrice en élaborant et en critiquant une métaphore relative à un événement familier, tel qu'un jour typique à l'école. Les élèves travailleront ensuite en équipe pour définir et mettre au point des métaphores puissantes décrivant la relation entre la justice et les médias. Ces métaphores seront analysées et critiquées par les autres élèves. Enfin, les élèves feront une représentation graphique de leur métaphore. Ils concluront en préparant des questions à poser aux conférenciers invités afin de vérifier le caractère approprié des métaphores qu'ils proposent.

Compréhension générale

La relation entre les médias et le système judiciaire est complexe et multifacette.

Préparation

Cette activité peut être réalisée en 120 minutes environ, y compris le temps de l'enseignant ou de l'enseignante pour donner les directives et le temps des élèves pour effectuer les tâches.

Connaissances préalables

- Compréhension du concept de métaphore directrice
- Connaissance de base des types de médias au Canada
- Introduction au système judiciaire
- Introduction à l'évolution de la relation entre les médias et le système judiciaire

Stratégies cognitives

- Tableau de comparaison

Critères de jugement

- Critères relatifs à une métaphore puissante (p. ex., représente des idées et des points de vue importants, révélateurs ou invitants)
- Critères relatifs à une représentation graphique efficace (p. ex., techniques efficaces, détaillées, touchant les principaux aspects)
- Critères relatifs aux bonnes questions à poser à un conférencier invité (p. ex., centrées, liées aux compétences de la personne)



Activité d'apprentissage

Étape 1



Invitez les élèves à trouver la définition d'une métaphore comme devoir. Divisez les élèves en quatre groupes et, si possible, placez chaque groupe en cercle. Demandez à chaque élève de compléter la phrase suivante : « Si j'étais un animal, j'aimerais être un ou une _____ ». Les élèves à tour de rôle font part aux autres de l'animal qu'ils aimeraient être, en leur disant pourquoi. La « raison » peut être résumée en une ou deux brèves phrases. Encouragez les élèves à s'abstenir de remettre en question la précision ou la pertinence des réponses données par les autres membres de la classe. Même s'il vous faudra plus de temps, il vaut la peine de faire cette activité avec toute la classe.

Organisez une chasse au trésor dans les journaux comme catalyseur pour inviter les élèves à réfléchir à la relation entre les médias et le système judiciaire. Constituez environ sept petits groupes et donnez un journal à chacun (ils ne doivent pas nécessairement tous avoir le même journal) et une copie de la liste des articles de la *Chasse au trésor* (page 16) qu'ils doivent trouver. Déterminez le temps accordé aux élèves pour trouver tous les articles de la liste dans leur journal et discutez ensuite des résultats. Posez des questions incitatives comme :

Quels sont les articles qui ont été les plus difficiles à trouver et pourquoi?

Pourquoi pensez-vous qu'on peut s'attendre à trouver le mot « crime » dans tous ces journaux?

Pourquoi les questions de droit ou liées au droit font-elles l'objet d'une si grande couverture tous les jours dans les journaux?

Donnez à chaque groupe une feuille du tableau à feuilles mobiles et deux ou trois marqueurs. Demandez-leur de placer la feuille à l'horizontale (style paysage) et d'imaginer trois parties égales comme sur le drapeau du Canada. Demandez aux élèves de dresser la liste de tous les types de média auxquels ils peuvent penser dans la partie de gauche. Dans celle de droite, ils devront dresser la liste des rôles/intervenants/aspects du système judiciaire. Demandez aux groupes de partager leurs résultats avec le reste de la classe en faisant circuler les feuilles. Demandez aux groupes de faire une séance de remue-méninges sur la relation entre les médias et le système judiciaire et inscrivez ces idées dans la partie centrale. Cela peut prendre différentes formes, telles que :

le nombre de fois qu'ils se croisent;

des rapports concrets qui pourraient marquer la différence;

l'inscription de tâches, comme celles de sténographe judiciaire et de porte-parole de la police, qui font le pont entre les deux catégories;

le découpage d'exemples tirés des journaux, le cas échéant.

Demandez aux groupes de résumer leurs conclusions en prêtant une attention particulière à la partie du centre et de discuter des ressemblances et des différences entre les groupes. Pendant que les groupes discutent des relations, faites les observations suivantes :



Les deux semblent parfois s'opposer; les médias veulent divulguer le plus d'information possible pour capter l'attention des lecteurs/télespectateurs, alors que le système judiciaire tente de protéger la vie privée des victimes ou des accusés, ou des parties dans une action civile.

Les médias émergents présentent différents problèmes (blogues d'avocats, caméras dans les salles d'audience, capacité de recueillir les nouvelles).

Il arrive parfois que les lignes entre les deux soient floues (p. ex., utilisation des médias pour aider à résoudre des crimes; sensibilisation du public au système judiciaire).

Dans de nombreux cas, les deux recherchent la même chose : le maintien des valeurs sociétales, la protection d'un système judiciaire équitable et réceptif.

Affichez ces tableaux aux fins de référence ultérieure.

Comparez les tableaux des élèves à certaines des idées ou certains des points de vue présentés par des membres respectés du système judiciaire et des médias. *La justice et les médias – Cinq principes*, page 17.

Étape 2



Présentez aux élèves l'idée d'une métaphore. Faites-les s'asseoir deux par deux et comparez les définitions recueillies dans le cadre du devoir. Après avoir partagé ces définitions, essayez de parvenir avec l'ensemble de la classe à une définition exhaustive et pratique d'une métaphore. Aidez les élèves à découvrir que les dictionnaires (qu'ils soient imprimés ou accessibles en ligne) présentent un éventail de définitions pour les différentes significations d'un mot.

Distribuez le document intitulé *Qu'est-ce qu'une métaphore?* ou présentez-le à l'aide d'un rétroprojecteur (page 18). Demandez aux élèves de discuter brièvement avec leur partenaire afin d'en préciser compréhension. Utilisez la métaphore du « vaisseau spatial Terre », exprimée par les astronautes qui ont été les premiers à voir la Terre de l'espace, comme exemple de métaphore qui répond aux critères.

Divisez la classe en groupes de trois élèves. Demandez aux élèves de créer une métaphore puissante décrivant un événement familier – un jour typique d'école. Lancez toutes les métaphores possibles pour décrire l'événement (p. ex., cirque, usine, vacances, jeu, événement athlétique, jeu d'échec, type de danse) et demandez à chaque groupe de choisir une métaphore. Demandez à chacun de partager sa métaphore avec la classe et d'expliquer brièvement pourquoi il l'a choisie.

Une fois que tous les groupes ont partagé certaines des comparaisons entre l'école et la métaphore choisie, invitez les élèves à examiner si ces métaphores s'avèrent justes. Laquelle, le cas échéant, des métaphores explique efficacement et de façon marquante les principales caractéristiques d'une école? Distribuez une copie du document intitulé *Analyse des métaphores* (page 19). Demandez aux élèves de remplir la feuille de références à leur métaphore de l'école et de la comparer ensuite à celle d'un autre groupe. Demandez-leur de faire uniquement des suggestions positives visant à améliorer la métaphore de l'autre groupe. Partagez en classe les suggestions générales d'amélioration pour créer des métaphores puissantes.



Étape 3



Demandez aux élèves de trouver une métaphore puissante décrivant la relation entre les médias et le système judiciaire. Encouragez les élèves à examiner au sein de leur groupe les feuilles du tableau à feuilles mobiles (préparées plus tôt) afin de voir si des métaphores leur viennent à l'esprit. Distribuez à chaque groupe une copie du document intitulé *Opinions personnelles* (page 20). Expliquez qu'il ne s'agit pas de gens réels, mais d'illustrations imaginaires d'un éventail d'opinions que les Canadiens ont sur la relation entre le système judiciaire et les médias.

Demandez aux élèves de classer ces opinions de la plus convaincante à la moins convaincante. Encouragez les élèves à penser à des exemples de cause, de reportages ou d'autres documents consultés dans le cadre de leurs études qui appuient une de ces opinions plus que les autres. Insistez sur le fait que les élèves doivent trouver une métaphore qui traduit leur compréhension de la relation entre ces deux systèmes et qui répond aux critères énoncés dans le document *Qu'est-ce qu'une métaphore?* (page 18). Prenez des dispositions pour que les élèves présentent leur métaphore au reste de la classe et mentionnent au moins une cause ou situation juridique d'actualité à l'appui de leur métaphore.

Faites en sorte que les groupes critiquent la métaphore des autres à l'aide du document intitulé *Analyse des métaphores* (page 19) en inscrivant (dans la colonne de droite) des preuves des raisons pour lesquelles la métaphore répond ou non aux quatre critères. Les élèves devraient indiquer et justifier leur évaluation globale de la puissance de la métaphore dans la dernière colonne. Encouragez les équipes à critiquer plus d'une métaphore.

Étape 4



Demandez aux élèves de faire la synthèse de l'information recueillie sur la relation entre les médias et le système judiciaire en utilisant leurs métaphores pour préparer deux ensembles de questions destinés l'un à un conférencier ou une conférencière du monde des médias et l'autre à un conférencier ou une conférencière du système judiciaire. Il peut s'agir d'un exercice hypothétique qui consolide leur apprentissage ou la préparation à la visite d'une conférencière ou d'un conférencier réel qui pourrait être organisée dans le cadre du programme *Visites des salles d'audience et des salles de classe* du ROEJ.

Encouragez les élèves à tenir compte du fait que les conférenciers invités en classe disposent de peu de temps et que la classe doit optimiser leur temps et leurs compétences. Demandez aux élèves de faire une séance de remue-méninges au sujet des éléments qui constituent une bonne question à poser aux conférenciers. Laissez-leur environ trois minutes sans porter de jugement et donnez ensuite à chaque petit groupe une copie du document intitulé *Questions à poser à un conférencier ou à une conférencière* (page 21). Incitez les élèves à penser aux raisons pour lesquelles il s'agit de bonnes questions à poser à un conférencier ou à une conférencière. Demandez aux groupes d'inscrire leurs critères au tableau noir aux fins de discussion avec l'ensemble de la classe.



Demandez aux groupes de rédiger de trois à cinq questions qu'ils aimeraient poser à un conférencier ou à une conférencière du monde des médias et de trois à cinq questions qu'ils aimeraient poser à un conférencier ou à une conférencière du système judiciaire. Ces questions devraient être directement liées à la complexité de la relation entre les médias et le système judiciaire, tel que l'illustrent les métaphores créées en classe. Si possible, faites parvenir à l'avance les questions aux conférenciers. Le jour de la visite, faites en sorte que les élèves posent leurs questions dans un ordre prédéterminé ou au hasard.

Évaluation



Évaluez les métaphores à l'aide du document intitulé *Grille d'évaluation : Évaluation des métaphores puissantes* (page 26).

Utilisez les critères servant à rédiger de bonnes questions à poser aux conférenciers pour évaluer concrètement les questions préparées en groupe.



Chasse au trésor

Cherchez dans les journaux fournis les articles suivants.

Article	Description et n° de page
Photographie liée à une question juridique	
Mot « crime » ou « criminel »	
Article sur un fait juridique international	
Couverture de la rédaction (ou de la révision) d'une loi	
Article ou photographie relatif à la police	
Article relatif à une sentence ou une sanction	
Article sur un procès	
Mot chargé d'émotion lié à un crime ou à une autre question juridique	
Article sur la criminalité chez les jeunes	
Article qui fait mention d'un juge d'un tribunal canadien	
Article qui traite d'une question de droit international (droits de la personne, question commerciale, protection de l'environnement, etc.)	
Article qui décrit le recours au système juridique pour résoudre un différend en milieu de travail	



La justice et les médias – 5 principes

Les professionnels du système judiciaire et des médias ont dressé une liste de cinq principes importants qui guident les relations entre ces deux secteurs. Ces principes sont les suivants :

Transparence : L'administration de la justice doit être transparente. Cela veut dire que les médias et le public doivent avoir librement accès aux instances et aux documents judiciaires, sous réserve des restrictions imposées par la loi.

Accès : Les procédures d'accès à l'information doivent être claires, uniformes et efficaces.

Formation : Il est essentiel que les deux professions soient bien informées et aient un niveau élevé de compréhension et de formation.

Des intervenants égaux, mais indépendants : Le système judiciaire et les médias ne doivent pas être considérés comme des partenaires, mais plutôt comme des égaux. Dans une démocratie constitutionnelle, chacun doit respecter le rôle de l'autre.

Respect des droits en matière de vie privée : Les droits en matière de vie privée des enfants, des victimes d'actes criminels et d'autres personnes vulnérables doivent être respectés à la fois par les médias et par le système judiciaire.



Qu'est-ce qu'une métaphore?

Les observateurs font souvent des descriptions *simples* ou *littérales* des événements et des choses. Nous pourrions dire, par exemple, que plusieurs milliers de protestataires se sont rendus sur la Colline du Parlement pour plaider en faveur d'un contrôle accru des armes à feu. Mais il arrive parfois que nous utilisions des descriptions *métaphoriques*. Par exemple, une *marée* de protestataires a *balayé* les édifices du Parlement. Les mots « marée » et « balayé » donnent l'impression *que* les protestataires étaient un fleuve sorti de son lit pour inonder la plaine. La comparaison des protestataires qui se sont rendus à Ottawa à une marée est une métaphore. Une métaphore n'est pas une description littérale ou réelle. Dans un certain sens, toutes les métaphores sont fausses ou inexactes – il n'y a pas eu de marée et rien n'a été balayé. Par contre, les métaphores aident à décrire les choses et à les expliquer. Elles y arrivent en nous donnant une *image mentale* puissante de l'événement décrit. L'emploi par les astronautes de l'expression « vaisseau spatial Terre » pour décrire notre planète est une métaphore célèbre qui permet de nous rappeler la fragilité de la vie sur la Terre.

Des métaphores efficaces ou puissantes nous permettent de mieux voir les choses ou de mieux y croire que nous pourrions autrement le faire. Mais elles peuvent aussi nous induire en erreur en les exagérant ou en présentant une image inexacte. Le groupe de protestataires peut être décrit avec bienveillance comme une marée de citoyens ou une vague d'activistes malavisés.

Certaines métaphores sont plus puissantes que d'autres. Les métaphores puissantes présentent souvent les caractéristiques suivantes :

<i>Largement applicable :</i>	La métaphore présente une comparaison appropriée ou précise, souvent sur plusieurs points ou détails.
<i>Originale ou nouvelle :</i>	La métaphore n'est pas d'usage courant dans le grand public.
<i>Révélatrice ou perspicace :</i>	La métaphore révèle des renseignements importants qui n'ont pas été notés antérieurement.
<i>Surprenante :</i>	La métaphore comprend un élément de surprise ou présente une énigme. Elle est vivante ou fascinante.



Analyse des métaphores

Critères d'une métaphore puissante	Preuve de la puissance de la métaphore
Largement applicable Comporte souvent de nombreux points de comparaison pertinents avec l'objet.	Principaux points de comparaison entre la métaphore et la situation : – – – – –
Originale Elle n'est pas fréquemment utilisée pour décrire l'objet ou la situation.	La métaphore ____ est ____ originale pour les raisons suivantes : ____ n'est pas
Révélatrice Révèle des renseignements importants qui peuvent ne pas avoir été bien compris.	Les renseignements révélés ____ sont ____ intéressants pour les raisons suivantes : ____ ne sont pas
Surprenante Comprend souvent un élément de surprise ou présente une énigme – est vivante et fascinante.	La métaphore ____ est ____ inattendue ou mystérieuse pour les raisons suivantes : ____ n'est pas



Opinions personnelles

Voici des opinions fictives données à titre d'exemples de certaines des opinions courantes sur les questions de justice et les médias. Tenez compte de ces opinions, ainsi que des vôtres, quand viendra le moment de penser à une métaphore appropriée.

Pierre

« Je pense que toute la question se résume à ceci : le système judiciaire et les médias s'équilibrent. Ce qu'il en ressort, c'est la vérité. Les médias font de leur mieux pour rapporter tous les faits possibles et découvrir tous les détails, tout particulièrement lorsqu'une affaire est passionnante ou implique des célébrités. Le système judiciaire traite les demandes de protection de la vie privée des gens et décide dans quelles circonstances il peut ou non donner accès à des renseignements personnels. Je pense, dans l'ensemble, que cela donne lieu à un bon équilibre et permet de perpétuer nos fortes traditions juridiques et d'en assurer la stabilité. »

Maria

« Je pense que la plupart des gens qui œuvrent dans le système judiciaire et les médias ne cherchent qu'une chose : la vérité. Je viens d'un pays où la corruption était généralisée. Les familles puissantes pouvaient obtenir ce qu'elles voulaient, en partie parce qu'elles appartenaient aux médias et soudoyaient (payaient), au besoin, les fonctionnaires du système judiciaire. Je trouve qu'ici les choses sont mieux protégées. Le citoyen moyen peut avoir un procès impartial et faire l'objet d'une couverture équitable dans les journaux et à la télévision. »

Abdul

« Je pense que le système de droit britannique et les médias que nous avons au Canada sont deux partenaires qui cherchent à bâtir une société juste. La police et les tribunaux se consacrent depuis longtemps à leurs tâches de façon autonome et les médias les forcent à être honnêtes en révélant les problèmes du système, comme lorsqu'il y a de longs délais avant d'entendre des procès, qu'il faut rouvrir des procès et que les lois doivent être modifiées parce que les temps changent. »

Stéphane

« Je pense que ce n'est qu'une question d'argent. Les médias couvrent les affaires juridiques parce que c'est le genre de nouvelles dont les gens veulent être au courant. Le procès d'un tueur en série peut faire les manchettes pendant des semaines. On

disait autrefois : "Le sang, ça vend". Les histoires criminelles font vendre les journaux et les annonces-éclairés à la télévision. C'est vrai aussi pour le système judiciaire. Il est impartial, mais si vous avez assez d'argent, vous pouvez retenir les services des meilleurs avocats et c'est ce qui peut faire toute la différence entre le fait d'en être se faire taper les doigts ou d'être condamné à une peine d'emprisonnement. »

Omar

« Je suis heureux que le système judiciaire soit transparent. Si nous laissons les juges nommés décider qui va en prison ou qui obtient un règlement monétaire très avantageux, je veux alors savoir ce qui se passe dans les tribunaux. »

Cynthia

« Je ne lis que les journaux locaux. Je ne me fie pas aux grands journaux. Ils parlent de la vie des gens et de leur tragédie comme si cela ne blessait personne. Quand j'ai été congédiée injustement, seul le journal local a raconté l'histoire correctement. Le téléjournal m'a fait paraître comme une personne mesquine et cupide. Je m'en tiens seulement à ce que je sais. »

Justin

« Je n'arrive pas à croire qu'il en coûte autant pour comprendre le déroulement de votre propre affaire judiciaire. S'ils voulaient vraiment corriger le système judiciaire, ils feraient en sorte qu'il soit plus facile à comprendre, tout particulièrement pour un propriétaire de petite entreprise comme moi. Je ne peux pas me permettre de faire appel aux tribunaux chaque fois qu'une personne refuse de payer ce qu'elle me doit. Au fond, si les médias nous permettaient de mieux comprendre le système, je lirais les journaux. »

Li

« Je n'ai aucune confiance dans les tribunaux. Nous voyons parfois des gens qui ont commis des crimes atroces et s'en sortent sans punition, alors que des gens qui n'ont jamais fait de mal à personne se retrouvent en prison. Cela n'est pas juste. Je lis les gros titres, j'y prête attention. Les gens ne sont pas tous traités de la même façon dans les tribunaux. »





Questions à poser à un conférencier ou à une conférencière

Exemples de critère relatif aux bonnes questions

- La question respecte le fait que le conférencier ou la conférencière a pris le temps de venir.
- La question n'est pas simplement un moyen facile d'effectuer de la recherche.
- La question fait usage de compétences auxquelles les élèves ont un accès limité.
- La question demande un avis sur une question controversée ou nouvelle.
- La question porte sur quelque chose qui ne peut être trouvé facilement dans les manuels scolaires ou sur Internet.
-
-

Question proposée	Pourquoi est-ce une bonne question?



Comment l'attention médiatique peut modifier la conclusion d'une cause

Trouvez une cause qui présente chacune des situations suivantes :

Évolution de la cause	Exemple (prenez des causes canadiennes ou des mises en scène fictives de cause)
À la suite de la couverture des médias, un nouveau témoin s'est manifesté.	
La publicité sur une nouvelle technologie a donné lieu à un nouveau traitement des éléments de preuve.	
L'attention médiatique a mis au jour la « vision étroite » des enquêteurs.	
Assistance inefficace de l'avocat de la défense*	
De nouvelles preuves médico-légales ont été révélées.	
Des causes ultérieures ont fait en sorte qu'un informateur incarcéré semble moins crédible.	
De nouvelles preuves sur l'identité de la personne accusée ont été découvertes après que des gens ont entendu parler de la cause dans la presse.	

* Une personne accusée qui a été reconnue coupable peut interjeter appel de sa condamnation aux motifs que « l'avocat a été inefficace » : par exemple, une personne accusée peut soutenir que son avocat n'a pas assigné de témoins qui lui auraient fourni un alibi crédible, entraînant ainsi une erreur judiciaire. Il est possible d'intenter une action en justice en poursuite malveillante contre la Couronne, dans une action civile distincte, lorsqu'on est en mesure de prouver que la cause a été intentée avec une intention malveillante ou dans un but illégitime.



Évolution de la cause	Exemple (prenez des causes canadiennes ou des mises en scène fictives de cause)
Le tollé public (réaction du public) qui a suivi la décision a mené à l'établissement d'une commission d'enquête pour étudier la question.	
À la suite d'une décision impopulaire, le gouvernement a envisagé la possibilité de modifier la loi.	
Une personne, acquittée d'un crime, a par la suite fait l'objet d'une enquête de la part d'une commission ou a perdu son emploi.	



Représentation graphique de l'influence du public sur une question juridique

Prenez l'exemple des récentes modifications apportées aux lois canadiennes sur le mariage et le divorce qui incluent le mariage entre personnes du même sexe dans la définition du mariage. Les activistes ont exercé des pressions à propos de cette question pendant de nombreuses années. Depuis 2003, cette question a fait l'objet de débats dans les assemblées législatives et devant les tribunaux de toutes les provinces, dont huit autorisent maintenant le mariage entre personnes du même sexe. Les cours d'appel de l'Ontario, de la Colombie-Britannique et du Québec ont rendu des décisions sur la question. Le Parlement a évité un appel devant la Cour suprême du Canada en annonçant qu'il modifierait la loi pour inclure le mariage entre personnes du même sexe. En 2004, le gouvernement a demandé à la Cour suprême du Canada d'examiner les modifications proposées. La Cour a statué que ces modifications protégeaient les droits des homosexuels et des lesbiennes, conformément à la *Charte canadienne des droits et libertés*. La nouvelle loi a été adoptée en juillet 2005. (Pour obtenir plus de détails, consultez le document d'arrêt faisant autorité du ROEJ relatif à la décision sur les mariages entre partenaires du même sexe qui comprend un résumé de la décision et des activités en classe connexes.)

1. **Dressez une liste** de toutes les personnes ou de tous les groupes qui, selon vous, ont influé sur l'évolution de cette question juridique :

(réponses possibles : activistes en faveur du mariage entre homosexuels, groupes confessionnels, défenseurs des libertés civiles, particuliers, parents et enfants d'homosexuels et de lesbiennes, chefs de communautés culturelles, hommes d'affaires, politiciens de différentes régions, etc.)

2. Demandez aux élèves de **tenir compte de l'influence** de gouvernements d'autres pays ou des groupes de lobbyistes américains qui sont venus au Canada pour essayer d'attirer l'attention des médias.

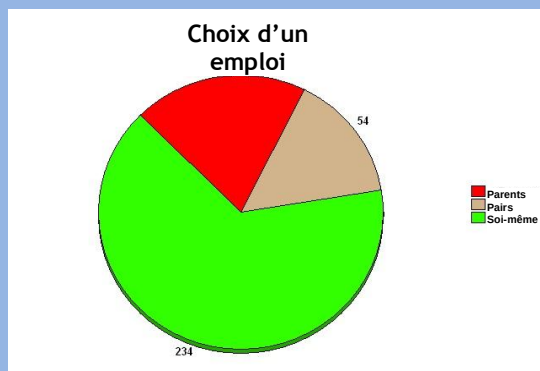
3. Demandez aux élèves de **créer un diagramme à secteurs** qui indique, d'après eux, la mesure dans laquelle les groupes identifiés ont réussi à attirer l'attention des médias et à obtenir une couverture. Vous pouvez créer un diagramme à secteurs à l'aide d'un compas et d'un rapporteur d'angle. On trouve également des sites Web qui aident à dessiner des diagrammes une fois que les données sont compilées. Ce diagramme a été créé sur le site suivant :
http://www.statcan.gc.ca/kits-trousses/edu04_0074-fra.htm

Exemple de diagramme à secteurs simple :

Une élève désireuse d'obtenir un emploi d'été se sent pressée par ses parents, ses pairs et ses propres sentiments concernant sa satisfaction au travail.

Données

- Pression parentale 20 % ($0,20 \times 360^\circ = 72^\circ$)
- Pression des pairs 15 % ($0,15 \times 360^\circ = 54^\circ$)
- Sentiments personnels 65 % ($0,65 \times 360^\circ = 234^\circ$)





Demandez maintenant aux élèves de créer leur propre diagramme à secteurs en utilisant les données de leur groupe sur le débat concernant le mariage entre personnes du même sexe.

4. Réfléchissez à la façon dont ces différents groupes d'intérêts ou points de vue **ont utilisé les médias** pour influencer l'opinion publique. Est-ce que certains groupes n'ont participé aux débats qu'à une date ultérieure? Essayez de déterminer le moment où, selon vous, les différents groupes (locaux, nationaux et internationaux) ont commencé à influencer la couverture médiatique. Comparez vos résultats aux dates de la principale décision des tribunaux et de la mise en place du processus politique de réforme.

5. Faites une séance de remue-méninges sur les points de vue qui **n'ont pas été entendus durant le débat**. Y a-t-il des raisons qui expliquent pourquoi certaines personnes ont bénéficié d'une meilleure couverture médiatique que d'autres? Pensez-vous qu'une personne avait besoin d'argent pour lancer une campagne de relations publiques sur cette question afin de participer au débat? Examinez la façon dont les groupes de lobbyistes essaient d'utiliser les médias pour faire pencher la balance en leur faveur. Créez un second diagramme à secteurs indiquant le degré d'influence que vous *pensez* que chacun des différents groupes *aurait dû* avoir eu lors du débat.





Grille d'évaluation : Évaluation des métaphores puissantes

Utilisez la grille suivante pour évaluer chacune des métaphores et des analyses suggérées.

Critères	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Identification d'une application générale	Présentation de cinq points ou plus de comparaison précis entre la métaphore et la relation entre la justice et les médias	Présentation d'au plus trois points de comparaison précis entre la métaphore et la relation entre la justice et les médias	Présentation d'au plus deux points de comparaison précis entre la métaphore et la relation entre la justice et les médias	Présentation d'au plus un point de comparaison précis entre la métaphore et la relation entre la justice et les médias
Justification des éléments originaux, révélateurs et surprenants	Les trois explications (c.-à-d. originale, révélatrice et surprenante) sont plausibles et judicieuses.	Deux des trois explications (c.-à-d. originale, révélatrice et surprenante) sont plausibles et judicieuses.	Une ou deux des trois explications (c.-à-d. originale, révélatrice et surprenante) sont plausibles et judicieuses, mais plutôt faibles.	Une des trois explications tout au plus (c.-à-d. originale, révélatrice et surprenante) est plausible et judicieuse.

Commentaires :



Module Deux

Valeurs de la relation entre la justice et les médias

Idées de défis cruciaux

Les cinq activités suivantes peuvent servir d'activités d'enrichissement ou être exposées en profondeur sous forme de défis. L'un de ces défis d'analyse critique a été exposé en profondeur dans les pages qui suivent et comprend des documents à remettre aux élèves et des ressources documentaires. Bien que chacune des autres activités présentées ci-dessous ne s'accompagne pas expressément de ressources et de documents à remettre aux élèves, un grand nombre des ressources, des liens Web ou des documents relatifs au défi d'analyse critique exposé en profondeur pourraient servir à préparer d'autres activités.



À la recherche d'un équilibre en matière d'ordonnances de non-publication :

Élaboration et application d'un ensemble équilibré de lignes directrices concernant le recours à une ordonnance de non-publication

Dans le cas de ce défi d'analyse critique, les élèves devront tenir compte des répercussions des ordonnances de non-publication sur les intérêts divergents de différents intervenants, dont le système judiciaire et les médias, en élaborant un ensemble de lignes directrices, puis en les utilisant pour négocier plus facilement une solution équilibrée dans une cause particulière. Les élèves commencent par identifier les intervenants et déterminer les intérêts et les questions en jeu dans les ordonnances de non-publication. Ils examinent différentes affaires dans lesquelles des ordonnances de non-publication ont été accordées et déterminent les motifs les plus convaincants qui justifient ces ordonnances. Après avoir pris en compte la demande d'ordonnance de non-publication du point de vue d'un groupe d'intervenants particulier, les élèves préparent un communiqué de presse convaincant pour présenter le point de vue de ces intervenants à ce sujet. Enfin, les élèves négocient une solution équilibrée qui permettra d'obtenir les meilleurs résultats possible relativement à l'utilisation des ordonnances de non-publication.

Pour cette activité, vous voudrez probablement consulter les renseignements sur les ordonnances de non-publication accessibles sur le site Web du ROEJ, y compris la trousse sur l'arrêt faisant autorité *Dagenais c. Société Radio-Canada*.

Parmi les autres lectures pertinentes, citons :

R. c. Mentuck, [2001] 3 R.C.S. 442 et article 486 du *Code criminel du Canada*



Comme le rapportaient les nouvelles : Dans quelle mesure la représentation médiatique de la justice tient-elle compte des fondements philosophiques, historiques et sociaux du droit?

Dans le cas de ce défi, les élèves explorent les fondements philosophiques, historiques et sociaux importants du droit canadien (p. ex., principes de justice naturelle, égalité aux yeux de la loi, impartialité judiciaire, indépendance judiciaire) en faisant une enquête indépendante. Après avoir lu divers documents sur les fondements du système juridique du Canada, demandez aux élèves de choisir trois ou quatre des principes les plus importants. Fournissez aux élèves différentes sources d'information, y compris des extraits de bulletins de nouvelles télévisés ou radiodiffusés, des articles de journaux ou de magazines d'actualité ou des caricatures traitant des questions de justice. Invitez les élèves à examiner les différents comptes rendus des médias afin de voir dans quelle mesure ils concordent avec les fondements du système judiciaire canadien. Les élèves pourraient consigner leurs constatations dans un paragraphe convaincant, une carte conceptuelle ou à l'aide du diagramme de Venn qui représente le mieux la relation entre la représentation médiatique de la justice et les fondements du droit. Invitez les élèves à discuter pour déterminer si ces représentations médiatiques sont justifiées.



Dossiers des tribunaux en ligne? Élaboration d'un ensemble de lignes directrices relatives à l'accès aux dossiers des tribunaux dans un environnement électronique

Invitez les élèves à créer un ensemble de lignes directrices visant à déterminer le type de documents judiciaires qui devrait être largement accessible en ligne. Commencez par déterminer les principaux intervenants et leurs intérêts. Une fois les principaux intervenants et leurs intérêts déterminés, fournissez aux élèves différentes études de cas qui abordent la question de savoir quand il y a lieu d'autoriser l'accès en ligne aux documents des tribunaux. Les élèves pourraient débattre la question en présentant le point de vue de différents intervenants. À partir des débats, définissez les principes qui pourraient orienter les décisions concernant la disponibilité des documents des tribunaux afin d'assurer un équilibre juste et équitable entre le principe des audiences publiques et la vie privée des gens.



À la recherche d'un équilibre : Protection de la propriété intellectuelle à l'ère de l'information

Dans cette activité, les élèves se pencheront sur la façon de promouvoir au mieux la démocratisation des médias tout en protégeant la propriété intellectuelle. Les élèves détermineront où tracer la ligne de démarcation entre l'accès illimité à l'information pour le public et le contrôle des droits de propriété par l'auteur ou le créateur de cette information. Pour définir le



contexte de ce défi, préparez un questionnaire à l'intention des élèves qui aborde des points comme ceux-ci :

Vous ou un ami avez-vous déjà téléchargé de la musique sans la payer?
Vous ou un ami avez-vous déjà emprunté un cédérom à un ami pour en faire une copie?
Vous ou un ami avez-vous déjà enregistré votre émission télévisée préférée?
Vous ou un ami avez-vous déjà photocopié un article pour le communiquer à un ami sans l'autorisation de l'auteur?

[Vous pourriez demander aux élèves de répondre à main levée.]

Demandez aux élèves d'imaginer qu'ils ont écrit un poème, une chanson, un essai ou une nouvelle digne d'éloges et se rendent compte par la suite que leur œuvre est utilisée librement par d'autres, sans qu'on leur en donne le crédit ou qu'on les dédommage. Cela vous semble-t-il juste? Quelles pourraient être les répercussions de la non-protection de la propriété intellectuelle des auteurs-compositeurs, des scénaristes, des romanciers et des essayistes? Demandez aux élèves de penser au travail créatif des journalistes. À qui appartient le droit d'auteur d'un article de journal, d'une caricature politique ou d'une émission de télévision? Comment ce type de travail devrait-il être protégé tout en permettant la diffusion de l'information?

Dans le but de fournir des données fondamentales aux élèves, demandez-leur de comparer les lois sur le droit d'auteur de 1990 à celles d'aujourd'hui. Demandez aux élèves de déterminer les modifications les plus importantes (portée étendue, répercussions importantes, etc.) apportées aux lois sur le droit d'auteur depuis 1990. Distribuez aux élèves quelques études de cas qui remettent en question les limites établies par les lois actuelles sur le droit d'auteur – téléchargement de musique ou d'autres renseignements, partage de données (musique, films, information), etc.

Invitez les élèves à faire l'ébauche de deux modifications à apporter aux lois sur le droit d'auteur qui feraient vraiment bouger les choses dans la recherche d'un équilibre entre l'accès illimité à l'information et le contrôle total de celle-ci par ses créateurs. Proposez aux élèves de tenir compte des critères suivants lorsqu'ils détermineront le meilleur équilibre :

protéger les droits des utilisateurs de l'information pour qu'ils aient accès aux données;
assurer aux créateurs une juste rémunération;
avoir une force exécutoire;
prévoir des mesures dans le but d'inciter les créateurs de connaissance à créer et à partager le fruit de leur travail.



Quelles sont les limites de ma liberté d'expression?

Dans cette activité, les élèves exploreront l'équilibre entre leur droit à la liberté d'expression et leurs responsabilités en tant que citoyens d'une société civile en élaborant une charte des libertés et des



responsabilités orientant l'utilisation de *YouTube* ou de *Facebook*. Choisissez des exemples appropriés tirés de *YouTube* et de *Facebook* à communiquer aux élèves. Demandez aux élèves de discuter de leurs réactions à l'égard des exemples sélectionnés. Encouragez-les à tenir compte des différents intervenants en cause, y compris ceux qui peuvent tirer profit de l'information affichée ou qui risquent d'en souffrir.

Il pourrait s'avérer utile de présenter des scénarios traitant de l'utilisation de *YouTube* et de *Facebook* par les élèves, tels que des cas de cyberintimidation, de menaces proférées contre des enseignants ou d'autres élèves ou d'affichage de vidéos qui pourraient nuire à d'autres personnes. Cela pourrait se faire à l'aide de petites études de cas, d'un bref exposé ou d'une recherche guidée.

Invitez les élèves à réaliser une activité de type penser-préparer-partager au cours de laquelle ils feraient des commentaires sur la pertinence des actes des personnes en cause, y compris les élèves, les parents ainsi que les représentants de l'école et du conseil scolaire. Ils pourraient déterminer si les élèves ont ou non agi de façon responsable, si l'école ou le conseil scolaire a réagi de façon excessive ou si le système judiciaire a réagi de façon équitable. Demandez aux élèves de tenter de regrouper les questions autour des quelques grandes idées qui en ressortent. Une fois que les élèves auront déterminé les principaux problèmes et les grandes idées, demandez-leur de proposer des critères qui pourraient être utilisés pour évaluer le caractère responsable et juste des actes des utilisateurs de *Facebook* ou de *YouTube* (p. ex., les actes sont légitimes, tiennent compte des répercussions sur les autres, ne comportent aucun risque). Demandez aux élèves de définir les questions qui relèvent de la justice (harcèlement) et celles qui relèvent de l'éthique (honnêteté, équité).

Enfin, proposez aux élèves d'élaborer une charte des libertés et des responsabilités qui établit un équilibre entre les droits des utilisateurs de *Facebook* ou de *YouTube* de communiquer et de s'exprimer et la responsabilité de s'assurer que ce qu'ils affichent ne représente aucune menace ou ne cause aucun préjudice à leur égard ou à celui des autres.



Défi d'analyse critique : À la recherche d'un équilibre en matière d'ordonnances de non-publication

Vue d'ensemble

Élaboration et application d'un ensemble équilibré de lignes directrices concernant le recours à une ordonnance de non-publication pour s'assurer de bien peser les intérêts et les droits de toutes les parties en cause.

Dans le cas de ce défi d'analyse critique, les élèves devront tenir compte des répercussions des ordonnances de non-publication sur les intérêts divergents de différents intervenants, y compris le système judiciaire et les médias, en élaborant un ensemble de lignes directrices, puis en les utilisant pour négocier le meilleur résultat possible dans une cause particulière. Les élèves commencent par identifier les intervenants et déterminer les intérêts et les questions en jeu dans les ordonnances de non-publication. Ils examinent différentes affaires dans lesquelles des ordonnances de non-publication ont été accordées et déterminent les motifs les plus convaincants qui justifient ces ordonnances. Après avoir pris en compte la demande d'ordonnance de non-publication du point de vue d'un groupe d'intervenants particulier, les élèves préparent un éditorial convaincant pour présenter le point de vue de ces intervenants à ce sujet. Enfin, les élèves négocient une solution équilibrée relativement à l'utilisation des ordonnances de non-publication.

Compréhension générale

La question des ordonnances de non-publication est controversée et touche de nombreux groupes d'intervenants (p. ex., la victime, la personne accusée et les familles, entre autres). Une ordonnance de non-publication peut également restreindre la capacité des médias d'informer et de vendre leurs services, limiter les connaissances du public ou empêcher l'une ou l'autre partie de présenter sa preuve.

Préparation

Cette activité peut être réalisée en 560 minutes ou 7,5 périodes environ, y compris le temps consacré aux directives, à la recherche et à l'accomplissement des tâches par les élèves.

Outils nécessaires

L'accès à des ordinateurs est requis, mais il n'est pas nécessaire d'utiliser tout un laboratoire.

Connaissances préalables

- Connaissance de la nature et du but des ordonnances de non-publication
- Connaissance de l'utilisation antérieure des ordonnances de non-publication (affaires précédentes)
- Connaissance des droits constitutionnels pertinents
- Connaissance des avantages des couvertures médiatiques
- Connaissance des dangers des couvertures médiatiques

**Critères de jugement**

Critères relatifs à un ensemble efficace de lignes directrices juridiques (p. ex., applicables de façon générale, conformes aux droits fondamentaux, souples, établissent un juste équilibre entre les droits de toutes les parties touchées)

Vocabulaire de la pensée critique

intervenants
intérêts et droits

Stratégies cognitives

analyse des enjeux
enchevêtrement d'intérêts
les cinq questions fondamentales (qui, quoi, quand, où, pourquoi)

Tournures d'esprit

ouverture d'esprit
empathie

Activité d'apprentissage

Étape 1

Pour définir le contexte de ce défi d'analyse critique, informez les élèves que l'école effectue une enquête sur un plan présumé selon lequel d'anciens élèves vendent des rapports de recherche à d'autres élèves. Des accusations pèsent sur certaines personnes et plusieurs élèves de l'école pourraient échouer leurs cours en raison de leur participation à ce plan. Les médias ont entendu parler du scandale et souhaitent interroger le personnel et les élèves. Comment la directrice devrait-elle réagir? Devrait-elle permettre aux enseignants et aux élèves de parler aux médias? Quels intérêts seraient bien servis en rendant l'information publique? Quels intérêts seraient lésés?

À la suite d'une brève discussion en classe, expliquez aux élèves que les tribunaux peuvent rendre des ordonnances de non-publication lorsque cela est jugé nécessaire. Il pourrait être utile pour les élèves de lire le document intitulé *Interdictions de publication* (page 42), adapté de renseignements tirés du site Web du ministère de la Justice, et le document intitulé *Arrêts en matière d'interdiction de publication : un aperçu* (page 43).

Lectures additionnelles :

- Ontario, ministère du Procureur général, Division du droit criminel, *Manuel des politiques de la Couronne: Avis de pratique*, 2005, n° 12 : Victims of Crime: Privacy, Publication Bans and Exclusion of the Public from the Courtroom, 31 mars 2006 (le *Manuel des politiques de la Couronne* est un document qui souligne des questions importantes et des pratiques recommandées relatives aux poursuites intentées par les procureurs de la Couronne).



Aidez les élèves à réaliser qu'un juge doit tenir compte des intérêts des différents intervenants lorsqu'il décide s'il doit ou non rendre une ordonnance de non-publication.

Indiquez aux élèves qu'il est utile de pouvoir identifier les différentes personnes impliquées dans une situation, la mesure dans laquelle elles peuvent être touchées par la situation et les problèmes sous-jacents qui doivent être réglés. Expliquez aux élèves qu'ils commenceront par analyser une situation portant sur le désir d'une jeune personne d'organiser une grande fête de fin d'année dans son arrière-cour. Distribuez à chaque équipe de deux élèves une copie du document intitulé *Fêter ou ne pas fêter?* (page 45). Lisez le scénario à haute voix.

Demandez aux élèves de nommer toutes les personnes qui pourraient être vraiment touchées par la fête. Expliquez que les personnes qui seront probablement touchées ou, en d'autres termes, qui ont un intérêt dans une situation, sont parfois appelées « parties intéressées ». Proposez d'autres personnes moins importantes qui ont un intérêt possible dans la situation (p. ex., la police, les jeunes non invités, la pizzeria locale auprès de laquelle la nourriture pourrait être commandée).

Invitez les élèves à déterminer les faits pertinents et à en dresser la liste sur leur feuille. Pour chaque fait pertinent, proposez aux élèves d'identifier les personnes ou les groupes touchés et les valeurs ou les intérêts en jeu. Ce faisant, aidez les élèves à distinguer la préoccupation ou le désir particulier (animer la fête) et les intérêts implicites qui seront touchés si la fête a lieu (profil accru parmi les pairs). Au besoin, donnez un exemple, puis trouvez un exemple avec l'ensemble de la classe avant de demander aux élèves de remplir le tableau.

Exemple d'analyse des enjeux

Faits pertinents	Principaux intervenants	Intérêts ou valeurs implicites
• Jean Coutu aimerait organiser une grande fête de fin d'année.	Jean Coutu	• Popularité parmi ses pairs
• Les amis de Jean Coutu ont hâte d'aller à la fête.	Amis de Jean	• Soirée amusante avec les amis
• Les parents de Jean Coutu s'inquiètent de la sécurité de leur maison et de celle des personnes qui assisteront à la fête.	Parents de Jean	• Protection de leur maison • Sécurité des invités
• Jean a des voisins âgés que les fêtes bruyantes dérangent.	Voisins âgés	• Soirées tranquilles et paisibles
• Jean a des voisins qui ont de jeunes enfants.	Voisins avec des enfants	• Soirées tranquilles



Une fois que les élèves auront déterminé les intérêts divergents, invitez-les à examiner les problèmes qui en découlent. Invitez les élèves à formuler les enjeux émergents sous forme de questions axées sur ceux-ci. Ces questions commencent souvent par les prémisses suivantes :

Est-ce que les parents devraient...?

Est-il juste de...?

Serait-il préférable de...?

Discutez brièvement des opinions des élèves sur chaque enjeu. Encouragez-les à proposer des mesures qui promeuvent le plus d'intérêts d'intervenants possible.

Avant de passer à un exemple lié à la loi, passez en revue les éléments suivants de l'analyse d'une situation :

intervenants : les particuliers ou groupes principaux qui sont ou seront touchés par la situation;

intérêts : les valeurs fondamentales qui peuvent être touchées de façon positive ou négative, selon ce qui résulte de la situation;

enjeux : les questions contestées ou les désaccords qui sont au cœur de la situation. Les questions axées sur les enjeux permettent souvent de cerner efficacement les intervenants et les intérêts divergents qui sont en jeu.

Invitez les élèves à trouver un partenaire pour analyser une affaire afin de déterminer les intervenants, les intérêts et les questions sous-jacentes. Donnez à chaque élève une copie des documents intitulés *Un crime odieux* (page 46) et *Modèle d'étude de cas* (page 46). Rappelez aux élèves que l'enjeu examiné ici est une interdiction de publication imposée par le tribunal relativement à l'identité de meurtriers reconnus coupables ou aux lieux où ils se trouvent et l'opposition à l'interdiction de la part des médias et du public. Proposez aux élèves de tenir compte des différents intérêts et des questions sous-jacentes présentés dans l'affaire afin de déterminer les motifs les plus convaincants étayant l'interdiction de publication ou s'y opposant. Encouragez les élèves à chercher des motifs généraux et non à proposer des motifs limités propres à l'affaire. Rappelez aux élèves que la valeur des études de cas repose non pas sur des détails précis, mais sur la transférabilité de ce qui peut être appris. Rappelez-leur également qu'ils peuvent trouver des motifs convaincants à l'appui ou à l'encontre de l'utilisation de l'ordonnance de non-publication étant donné qu'ils doivent tenir compte de différents points de vue. Le défi que doit relever le tribunal est de rendre des décisions qui tiennent compte équitablement de ces intérêts divergents. Passez en revue les libertés fondamentales des Canadiens garanties dans la *Charte*. On peut en trouver un résumé utile sur le site Web du ROEJ (et sur celui du ministère du Patrimoine canadien à l'adresse <http://www.pch.gc.ca/pgm/pdp-hrp/canada/frdm-fra.cfm>). Rappelez aux élèves que les lignes directrices qu'ils proposent doivent garantir la protection des libertés fondamentales des Canadiens.

Dès que les élèves auront eu l'occasion de lire l'étude de cas et d'en discuter avec leur partenaire, demandez-leur de partager leur travail. Encouragez les élèves à revoir leurs réponses sur le modèle d'étude de cas pendant qu'ils écoutent les enjeux, les idées et (ou) les raisons impérieuses soulevés par leurs pairs. Ils peuvent utiliser la grille afin d'effectuer leur évaluation (page 57).



Étape 2



Divisez la classe en cinq groupes en attribuant aux élèves un chiffre de 1 à 5. Demandez aux élèves de se regrouper selon le chiffre attribué (1, 2, etc.). Donnez à chaque élève une copie d'une étude de cas (*études de cas 1 à 5*, pages 47 à 51). Le groupe Un reçoit l'étude de cas n° 1, le groupe 2, l'étude de cas n° 2 et ainsi de suite. Invitez les élèves à lire leur étude de cas et à déterminer les principaux intervenants, les intérêts et les raisons les plus impérieuses qui appuient ou dénoncent l'utilisation d'une ordonnance de non-publication. Demandez aux élèves d'inscrire chaque raison impérieuse en faveur de l'ordonnance ou contre celle-ci sur des fiches distinctes. Les élèves peuvent travailler seuls, en équipe de deux ou en groupe pour analyser l'étude de cas et déterminer les raisons qui appuient ou dénoncent l'ordonnance de non-publication.

Une fois que les groupes auront attentivement analysé leur affaire, demandez qu'un membre de chaque groupe résume, pour la classe, les conclusions et les raisons trouvées pour appuyer ou dénoncer l'ordonnance de non-publication. Lorsque chaque cas est présenté à la classe, invitez le groupe à afficher ses fiches sur le mur ou le tableau noir. *La Grille d'évaluation : études de cas* (page 57) peut être utilisée pour faciliter leur évaluation.

Compte tenu de la diversité des études de cas examinées, demandez à la classe d'établir les raisons les plus impérieuses (p. ex., tient compte des besoins de tous les intervenants, des preuves disponibles) justifiant le recours à une ordonnance de non-publication en regroupant les idées. Demandez aux élèves de trier, en silence, les fiches en fonction de catégories « similaires » fondées sur leurs réactions spontanées. Ils peuvent modifier la position d'une fiche s'ils croient qu'elle n'est pas appropriée. Ce processus se poursuit jusqu'à ce qu'ils en viennent à un consensus. Une fois que le groupe en est venu à un consensus, proposez-lui de créer des cartes maîtresses comportant une description concise de trois à cinq mots du concept unificateur de la catégorie. Placez la carte maîtresse au haut de chaque catégorie. Invitez finalement les élèves à discuter des catégories et à se pencher sur la façon dont elles sont interreliées.

Invitez les élèves à préparer au sein de leur groupe une ébauche de lignes directrices qui fournirait aux juges une base cohérente sur laquelle se fonder pour déterminer à quel moment une ordonnance de non-publication est ou non justifiée. Au moment de la création des lignes directrices, rappelez aux élèves de tenir compte des raisons impérieuses à l'appui ou à l'encontre des ordonnances de non-publication. Encouragez les élèves à examiner les critères ci-dessous relatifs aux lignes directrices juridiques efficaces :

- application générale;
- protection des droits constitutionnels;
- souplesse;
- prise en compte des intérêts de toutes les parties touchées.



Étape 3

Expliquez aux élèves qu'ils sont sur le point de mettre à l'épreuve les lignes directrices de leur groupe en examinant une nouvelle étude de cas à partir de points de vue particuliers : l'accusé, la victime ou la famille de la victime, un témoin, une partie à une cause ayant trait au droit de la famille, le public, les médias, les agents du système de justice (police, poursuite, défense). Chaque groupe préparera une histoire pour la page éditoriale d'un journal local à l'appui ou à l'encontre de l'utilisation d'une ordonnance de non-publication relativement à l'affaire qui leur a été attribuée. Faites remarquer aux élèves qu'un article convaincant résume les principaux éléments d'information avec puissance, tout en étant bref. Un article, pour être efficace, devrait répondre aux critères suivants :

- précis;
- concis;
- exhaustif;
- convaincant.

Remettez à chaque élève le document intitulé *Grandes lignes d'un éditorial* (page 52) et examinez chaque aspect du contenu de l'article :

Titre : figure au haut de l'article, annonçant en cinq mots ou moins le « Qui » et le « Quoi ».

Premier paragraphe : présente l'information la plus importante en répondant aux cinq questions fondamentales et au « Comment » :

Qui sont les intervenants?

Quels sont les enjeux?

De quoi découlent les enjeux?

Quand les enjeux se sont-ils posés?

Pourquoi les enjeux doivent-ils être résolus? (c.-à-d. quelles sont les questions en jeu?)

Comment le groupe d'intervenants propose-t-il de résoudre la question?

Paragraphe d'argumentation : un deuxième paragraphe explique ou étaye les principaux aspects du premier paragraphe, indiquant pourquoi cela est important et fournissant des détails, des citations mémorables, des statistiques et des exemples particuliers.

Rappelez aux élèves que les éditoriaux sont rédigés au temps présent (p. ex., il « dit » plutôt qu'il « a dit »).

Invitez les élèves à travailler en collaboration au sein de leur groupe afin de jeter les grandes lignes de l'éditorial avant de rédiger seuls leur propre article. Encouragez-les à participer à une évaluation par les pairs des articles de chacun en utilisant les critères définis. Rappelez aux élèves qu'une critique efficace par les pairs se concentre sur les principaux aspects du travail, offre un soutien constructif et donne lieu à des commentaires positifs sur ce qui est bien fait. Si vous le souhaitez, évaluez l'éditorial à l'aide de la *Grille d'évaluation : éditorial* (page 59).



Étape 4

Après avoir appliqué les lignes directrices à une affaire particulière et en tenant compte d'un point de vue spécifique, invitez les élèves à s'arrêter sur ce qui manque, sur ce qui fonctionne bien et sur les parties des lignes directrices proposées qu'il pourrait falloir revoir. Pour faciliter la discussion, reconstituez les groupes en invitant les élèves à en former de nouveaux qui représentent les points de vue suivants :

- les parties à un différend civil ou familial;
- l'accusé;
- la victime ou la famille de la victime;
- le public;
- les médias;
- les agents du système de justice (police, Couronne, défense).

Les nouveaux groupes choisiront des représentants qui peuvent avoir élaboré des lignes directrices différentes concernant l'utilisation des ordonnances de non-publication. La première étape devrait consister à énoncer clairement l'ébauche de lignes directrices élaborée par leurs anciens groupes. Le nouveau groupe devrait établir les similarités et les différences entre les ébauches de lignes directrices et déterminer le nombre de différences qui pourraient s'estomper en apportant des corrections mineures. Deuxièmement, les groupes devraient donner à chaque membre la possibilité d'indiquer les aspects des lignes directrices qui n'ont pas bien fonctionné ou ce qu'il manquait du point de vue qu'il représente. Une fois toutes les inquiétudes exprimées, demandez au groupe de négocier des lignes directrices révisées qui tiennent compte du travail des groupes antérieurs et des différents points de vue représentés au sein du groupe.

Invitez chaque groupe à inscrire leurs lignes directrices révisées sur une grande feuille et à l'afficher sur un mur. Incitez tous les élèves à utiliser des feuillets notocollants pour afficher des notes d'encouragement ou constructives sur l'ébauche de lignes directrices. Rappelez aux élèves de relever les similarités au cours de leur examen des différentes ébauches. Une fois que les élèves auront terminé leur tournée, expliquez-leur que le nouveau défi consiste à obtenir un ensemble commun de lignes directrices. Cela nécessitera de trouver les idées que la plupart ou la totalité des groupes partagent et de négocier les autres. Tous les groupes devraient être préparés à défendre leurs idées essentielles et à laisser tomber celles qui ne le sont pas de manière à établir un consensus. Inscrivez et révisiez l'ensemble de lignes directrices de la classe sur le tableau à feuilles mobiles ou les tableaux noir ou blanc à mesure que la discussion évolue. Durant le processus visant à parvenir à un consensus, évitez la tyrannie de la majorité. Il est préférable d'aboutir à un consensus (une liste de lignes directrices qui ne font pas nécessairement l'unanimité, mais que les élèves peuvent accepter) par la négociation de sorte que toutes les opinions puissent être entendues et respectées. Rappelez aux élèves qu'ils doivent faire preuve d'ouverture d'esprit et d'empathie. Si vous le souhaitez, évaluez les lignes directrices à l'aide de la *Grille d'évaluation : lignes directrices relatives aux ordonnances de non-publication* (page 60).



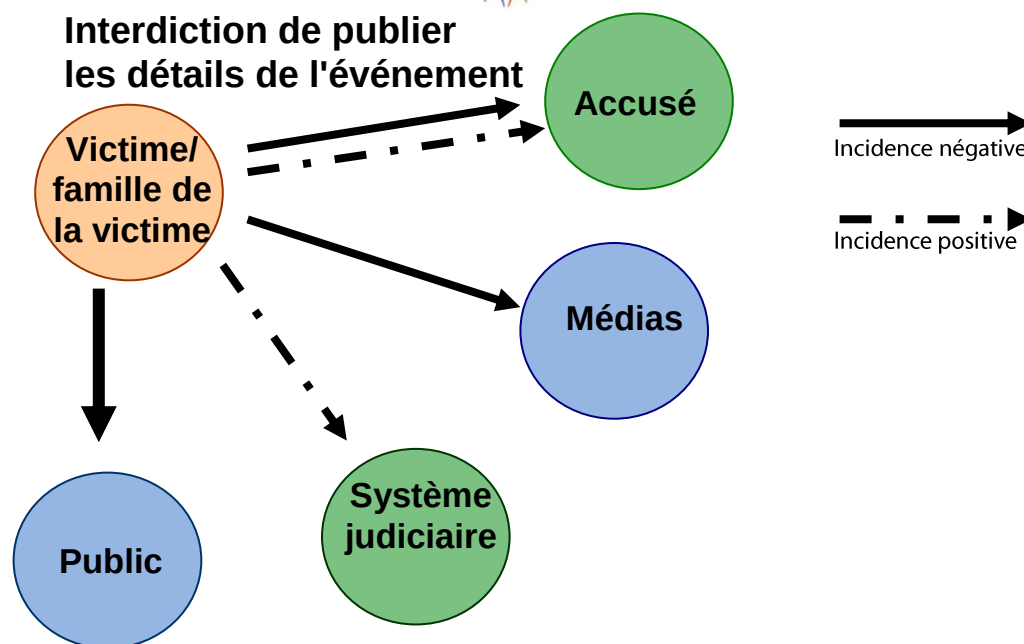
Étape 5

Invitez les élèves à mettre leurs lignes directrices en pratique en tentant de négocier une solution équilibrée. Pour ce défi, choisissez l'une des *études de cas* (pages 47 à 51) qui sera au centre des négociations.

Pour préparer les élèves à négocier une solution équilibrée au problème des ordonnances de non-publication, invitez-les à représenter, de façon graphique, les intérêts interreliés des différents intervenants. Distribuez à chaque groupe d'élèves une copie agrandie du document *Enchevêtrement d'intérêts* (page 53). Demandez aux élèves de consulter les communiqués de presse de l'activité ci-dessous qui les aideront à se rappeler les intérêts de chaque groupe d'intervenants. Inscrivez les intérêts, en utilisant des mots clés, à l'extérieur du cercle d'intervenant pertinent. Il devrait devenir évident que les intervenants partagent des intérêts qui se chevauchent (p. ex., procès équitable, sécurité, respect de la vie privée).

Attirez ensuite l'attention des élèves sur l'utilisation d'une ordonnance de non-publication que privilégie chaque intervenant (p. ex., non imposée, imposée sous réserve de restrictions, imposée). Faites référence aux éditoriaux afin de rappeler aux élèves les différentes positions des intervenants. Demandez aux élèves de travailler au sein de leur groupe afin de créer une toile en traçant des lignes allant d'un intervenant recommandant une mesure particulière aux intérêts de tous les autres groupes qui seront touchés par cette proposition. Une mesure qui a une incidence négative sur les intérêts d'un autre groupe devrait être représentée par une ligne continue; une mesure qui a une incidence positive sur les intérêts d'un autre groupe devrait être représentée par une ligne pointillée. L'exemple ci-dessous présente la toile partielle d'une affaire criminelle, représentant une victime ou la famille d'une victime qui demande instamment une ordonnance de non-publication à l'égard de tous les détails de l'affaire.

- Une ligne continue allant de la victime/famille de la victime à l'accusé parce que l'interdiction protège la vie privée de la famille et évite le dévoilement public de son épreuve.
- Une ligne pointillée allant de la victime/famille de la victime à l'accusé parce que l'ordonnance de non-publication empêche le public de connaître les actes de la personne accusée.
- Une ligne pointillée allant de la victime/famille de la victime au système judiciaire parce que l'ordonnance de non-publication fait en sorte que des détails sensationnels n'aient aucune influence sur la déposition des témoins ou sur les jurés.
- Une ligne continue allant de la victime/famille de la victime au public parce que l'ordonnance de non-publication empêche le public d'être pleinement informé et la victime ou sa famille d'exercer des pressions pour obtenir le soutien du public.
- Une ligne continue allant de la victime/famille de la victime aux médias parce que l'ordonnance de non-publication empêche les médias de faire état de tous les détails de l'affaire.



Une fois que les groupes ont tenu compte des incidences de diverses observations relatives à l'utilisation d'une ordonnance de non-publication, invitez les élèves à faire des commentaires sur l'enchevêtrement d'intérêts émergent. Faites ressortir l'interrelation des intérêts et les désavantages de chaque mesure.

Informez les élèves qu'ils travailleront au sein de leur groupe d'intervenants pour négocier l'utilisation possible d'une ordonnance de non-publication relativement à l'étude de cas qui leur a été attribuée. L'objectif est de trouver une méthode équilibrée qui tient compte du meilleur résultat possible pour les intervenants en cause. Expliquez les trois phases du processus de négociation :

- élaboration en collaboration avec les autres membres de leur groupe d'intervenants, d'une proposition sur la façon d'utiliser une ordonnance de non-publication dans cette affaire en particulier;
- négociation avec les représentants des quatre autres groupes d'intervenants d'un plan commun à présenter à la classe;
- décision individuelle à propos du meilleur plan concernant l'utilisation d'une ordonnance de non-publication.

Expliquez aux élèves qu'ils représenteront le groupe d'intervenants qu'ils ont représenté plus tôt. Rappelez-leur que leur objectif est de s'entendre sur l'utilisation d'une ordonnance de non-publication qui offre la meilleure solution à toutes les personnes en cause. Rappelez-leur également qu'ils auront à utiliser les lignes directrices élaborées plus tôt pour prendre une décision éclairée.

Formez les anciens groupes d'intervenants. Distribuez à chaque groupe une copie du document intitulé *Planification initiale* (page 54). Demandez aux élèves de discuter au sein de leur groupe des différentes options relatives à l'utilisation d'une ordonnance de non-publication qui tiennent compte de leurs intérêts et peuvent également servir ceux d'autres groupes. Demandez à chaque groupe d'inscrire les solutions possibles ainsi que les avantages qu'elles représentent pour eux et



pour d'autres groupes. Rappelez aux élèves que, puisqu'ils représenteront individuellement leur groupe d'intervenants durant une réunion de négociation, ils doivent comprendre les propositions de leur groupe et les défendre de façon convaincante et informée.

Avant que les élèves décident la proposition qu'ils soumettront durant les négociations, discutez en classe des critères suivants qui devraient orienter leurs délibérations :

- les propositions devraient satisfaire les intérêts de leur propre groupe;*
- les incidences des propositions sur les autres groupes devraient être bien comprises;*
- les propositions doivent, dans une certaine mesure, tenir compte des intérêts des autres groupes.*

Lorsque chaque groupe aura choisi la proposition qu'il soumettra, distribuez à chaque élève le document intitulé *Incidences des propositions* (page 56). Lorsque les élèves rempliront cette feuille, demandez-leur de collaborer avec les membres de leur groupe pour déterminer comment les autres groupes d'intervenants pourraient être touchés par leur proposition. Rappelez-leur que les éditoriaux et les enchevêtrements d'intérêts créés par les groupes sont des sources utiles d'information sur les intérêts et les positions des autres groupes d'intervenants. Invitez les élèves à inscrire des modifications possibles qui pourraient rendre leur proposition plus acceptable aux yeux des autres groupes d'intervenants.

Demandez aux élèves de former des groupes de négociation composés d'un représentant de chaque groupe d'intervenants. Distribuez à chaque élève une copie du document intitulé *Notes relatives aux plans suggérés* (page 55). Expliquez-leur que chaque représentant dispose de deux minutes pour présenter la position de son groupe concernant une ordonnance de non-publication et les raisons pour lesquelles les autres groupes devraient accepter cette proposition. Les autres élèves doivent remplir les sections pertinentes de la feuille de travail pendant chaque présentation. Les élèves peuvent poser des questions exploratoires, mais ne peuvent débattre la proposition ou la refuser tant que toutes les propositions n'ont pas été présentées.

Expliquez aux élèves qu'après avoir présenté leur proposition, les groupes de négociation tenteront de s'entendre sur une proposition relative à la façon dont une ordonnance de non-publication devrait être utilisée dans l'affaire particulière à l'étude. Demandez aux élèves de définir ce que signifie l'obtention d'un consensus (une entente que tout le monde peut appuyer), en faisant remarquer qu'il ne s'agit pas d'une décision adoptée à la majorité, mais plutôt d'un accord convenu par toutes les parties.

Avant que les élèves négocient leur proposition, rappelez-leur les critères suivants relatifs à une solution équilibrée et négociée, c.-à-d. un résultat qui :

- est réalisable;
- respecte les intérêts de toutes (ou presque toutes) les personnes;
- est équitable pour toutes les personnes concernées.

Invitez les élèves à ne discuter des propositions que lorsque toutes les présentations seront faites. Les élèves discuteront au sein de leur groupe des avantages et des inconvénients de chaque proposition et tenteront d'établir un consensus sur la proposition qui sert le mieux les intérêts de



tous les groupes. Lorsque les élèves auront convenu d'un plan à propos duquel tous peuvent s'entendre, chaque groupe devrait inscrire sa proposition et les raisons à l'appui sur une grande feuille afin de les communiquer au reste de la classe.

Distribuez à chaque élève deux copies du document intitulé *Incidences des propositions* (page 56). Expliquez que, pendant les présentations de chaque groupe de négociation, les élèves doivent inscrire les plans suggérés, leur incidence sur les intérêts de chaque groupe d'intervenants et des commentaires sur les principales forces et faiblesses.

Invitez deux représentants de chaque groupe de négociation à présenter leur proposition à la classe. Une fois toutes les présentations terminées, invitez la classe à discuter de la mesure dans laquelle chaque plan tient compte des différents intérêts des groupes. Après une période de discussion en classe appropriée, demandez aux élèves de mettre de côté le rôle qui leur a été attribué (groupe d'intervenants) et de décider seuls quelle proposition offre la solution la meilleure et la plus équilibrée possible. Chaque élève devra expliquer dans un paragraphe exposant sa position les raisons pour lesquelles la proposition qu'il a choisie sert au mieux les intérêts de tous les groupes d'intervenants. Rappelez aux élèves de tenir compte des critères abordés plus tôt.

Étape 6



Comme étape finale, invitez les élèves à réfléchir à l'efficacité des lignes directrices qu'ils ont créées. Demandez-leur de revoir les critères relatifs à l'utilisation efficace des ordonnances de non-publication (application générale, protection des droits constitutionnels, souplesse, prise en compte des intérêts de toutes les parties touchées). Les élèves pourraient mettre leurs lignes directrices en pratique en jouant le rôle d'un juge de la Cour supérieure de justice de l'Ontario à qui on a demandé de revoir les décisions rendues dans chacune des études de cas afin de déterminer si elles étaient les meilleures ou s'il prendrait une décision différente. Comme autre activité de récapitulation, demandez aux élèves de comparer leur ensemble de lignes directrices à celles fournies par le gouvernement fédéral à l'adresse <http://www.attorneygeneral.jus.gov.on.ca/french/crim/cpm/2005/Victims.pdf>, dans l'Avis pratique (2005) de la Division du droit criminel de l'Ontario n° 12, Victims of Crime: Privacy, Publication Bans and Exclusion of the Public from the Courtroom, 31 mars 2006, ou sur le site Web du ROEJ.

Évaluation



Évaluez l'analyse de cas des élèves à l'aide de la *Grille d'évaluation : analyse de l'étude de cas* (page 57).

Évaluez l'activité de création d'un consensus à l'aide de la *Grille d'évaluation : obtention d'un consensus* (page 58).

Évaluez les communiqués de presse des élèves à l'aide de la *Grille d'évaluation : éditorial* (page 59).

Évaluez les lignes directrices relatives aux ordonnances de non-publication des élèves à l'aide de la *Grille d'évaluation : ordonnances de non-publication* (page 60).



Interdictions de publication

Quel est l'objet d'une interdiction de publication?

L'ordonnance d'un juge interdisant à quiconque de diffuser ou de publier des détails sur l'incident, l'identité des victimes, des parties ou des témoins vise à protéger la vie privée des personnes en cause. L'interdiction de publication peut permettre aux parties, aux victimes et aux témoins de participer au système judiciaire sans avoir à en souffrir.

Toutefois, l'interdiction de publication est un outil qui semble contrevenir à certains principes importants du système judiciaire, tels que la transparence et l'accessibilité. La liberté d'expression en ce qui a trait aux reportages des médias relatifs aux controverses publiques, aux différends ou aux allégations d'actes préjudiciables est également un élément essentiel de la démocratie. L'histoire nous offre des exemples d'enquêtes médiatiques qui ont mis au jour des preuves d'acte criminel ou de corruption grave qui touchent l'intérêt public.

Chaque fois qu'une interdiction de publication fait l'objet de débats, les parties doivent tenir compte de la façon d'équilibrer ces nombreux intérêts importants : transparence des tribunaux, accès à la justice, droits à la protection des renseignements personnels et liberté d'expression.

Quand un juge peut-il ordonner une interdiction de publication?

La transparence des tribunaux est l'un des signes distinctifs de notre système judiciaire. En règle générale, tous les débats se déroulent en public et les noms des témoins, des victimes, des parties et des personnes accusées sont publiés. Les exceptions sont rares. Vouloir simplement éviter un embarras ou un inconvénient n'est pas une raison suffisante pour justifier une interdiction de publication.

Le *Code criminel* (article 486.5) prévoit qu'un juge peut rendre une ordonnance en vue de protéger l'identité d'une victime ou d'un témoin ou d'interdire la publication de tout renseignement qui permettrait d'établir leur identité, s'il est convaincu que « la bonne administration de la justice l'exige ».

Le *Code criminel* (en vertu du paragraphe 486.4 (2)) prévoit également qu'un juge est tenu de rendre une ordonnance de non-publication pour protéger l'identité de toutes les victimes d'infraction sexuelle et des témoins d'une infraction sexuelle âgés de moins de 18 ans qui lui en font la demande. Dans ces cas, le juge avise la victime,

les témoins ou le procureur de la Couronne qu'ils peuvent demander une telle protection. Si une demande est faite, le juge doit rendre une ordonnance de non-publication. La *Loi sur le système judiciaire pénal pour les adolescents* (paragraphe 110 (1)) interdit la publication du nom d'un adolescent (accusé, témoin, etc.) ou tout autre renseignement permettant de l'identifier.

En droit civil, la *Loi sur les tribunaux judiciaires* de l'Ontario (paragraphe 135 (2)) énonce le principe général selon lequel les audiences des tribunaux doivent être publiques. Cependant, les juges peuvent également ordonner le huis clos et l'interdiction de publication ou de divulgation de renseignements concernant une instance civile dans les cas où « la possibilité qu'une personne subisse un préjudice ou une injustice grave » justifie une ordonnance de non-publication.

Que se passe-t-il durant une audience?

Une audience tenue pour décider de l'opportunité d'une interdiction de publication peut se dérouler à huis clos plutôt qu'en public.

Si le juge reconnaît qu'une interdiction de publication est nécessaire pour protéger l'identité de l'une des parties, il ordonnera l'interdiction. L'ordonnance peut être assortie de certaines conditions. Par exemple, elle pourrait n'avoir effet que jusqu'à une certaine date ou ne s'appliquer qu'à certains renseignements.

Quelles sont les responsabilités de la personne qui obtient une ordonnance de non-publication?

Il est important de savoir que, si un juge rend une ordonnance de non-publication, les médias ne sont pas autorisés à publier des renseignements sur cette affaire.

Si la personne décide plus tard qu'elle ne souhaite plus que l'interdiction de publication se poursuive, elle doit demander au tribunal de rendre une ordonnance pour y mettre fin. Elle pourrait devoir expliquer en quoi les circonstances ont changé.

Les interdictions de publication sont-elles nouvelles?

Depuis le début des années 1900, la common law reconnaît que les juges peuvent protéger l'identité d'une victime ou d'un témoin dans les affaires civiles ou criminelles. Le *Code criminel*

autorise les ordonnances de non-publication visant à protéger les victimes et les témoins d'agression sexuelle depuis 1988. Le 1^{er} décembre 1999, des procédures en common law relatives aux ordonnances de non-publication ont été ajoutées au *Code criminel*.

Adapté de ministère de la Justice, *Interdiction de publication*, <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection/J2-202-2001F.pdf>



Arrêts en matière d'interdiction de publication : un aperçu

Voici quatre exemples de causes dans lesquelles la possibilité de rendre une ordonnance de non-publication a été envisagée :

***Adult Entertainment Association of Canada c. Ottawa (ville)* (2005), CanLii 16571 (C.S. Ont.)**

Un groupe d'artistes pour adultes a demandé au tribunal de lui permettre de témoigner sous le sceau de l'anonymat ou de rendre une ordonnance de non-publication visant à protéger leur identité. Les artistes devaient témoigner dans une affaire de réglementation des entreprises de divertissement pour adultes. Les artistes ont fait valoir que leurs familles et eux-mêmes subiraient un préjudice s'ils devaient s'identifier en raison du stigmate social et des stéréotypes rattachés au secteur du divertissement pour adultes. Le juge a refusé de rendre une ordonnance préservant leur anonymat ou une ordonnance de non-publication.

***R. c. Mentuck*, [2001] 3 R.C.S. 442**

La police a demandé une interdiction de publication en vue d'empêcher la publication d'information sur ses opérations d'infiltration et de protéger l'identité de ses agents d'infiltration. Dans cette affaire, la police a eu recours à des méthodes d'infiltration pour recueillir des preuves visant à inculper un accusé de meurtre au deuxième degré. La Cour suprême du Canada a confirmé la décision du juge de première instance de refuser d'ordonner une interdiction de publication afin de protéger les méthodes d'infiltration de la police, mais a accordé pour un an l'interdiction de publier le nom des agents d'infiltration ayant participé à l'opération afin de les protéger.

***Dagenais c. Société Radio-Canada*, [1994] 3 R.C.S. 835**

Quatre hommes ont été accusés d'avoir agressé sexuellement des jeunes garçons à l'époque où ils enseignaient dans une école catholique de l'Ontario. Avant la fin du procès, la SRC a tenté de diffuser une dramatique documentaire intitulée « *Les garçons de Saint-Vincent* », qui était inspirée d'événements s'étant produits à Terre-Neuve qui étaient similaires aux actes censément commis par les quatre hommes. L'avocat de la défense au procès a demandé et obtenu une interdiction de diffuser la mini-série jusqu'à la fin du procès au motif que cette diffusion risquait de porter atteinte au droit de la défense à un procès équitable en vertu de la *Charte*. La Cour suprême du Canada a invalidé la décision de la cour inférieure et conclu que l'ordonnance de non-publication violait le droit à la liberté d'expression des médias. Bien que l'interdiction visait à prévenir un « risque réel et important » qu'il y ait entrave au droit à un procès équitable, son application était beaucoup trop générale et aucune autre mesure susceptible de protéger le droit des intimés à un procès équitable n'avait été examinée.

Cette affaire fait l'objet d'une trousse d'arrêt faisant autorité du ROEJ qui comporte un résumé en langage simple, des feuilles de travail et des points de discussion. Rendez-vous sur le site Web du ROEJ pour télécharger ces ressources ou établir un lien vers le dossier.

***R. c. Société Radio-Canada*, 2006 CanLii 13559 (C.S. Ont.)**

La SRC a demandé l'accès aux preuves sur bande magnétoscopique relatives à deux jeunes accusés de meurtre au premier degré. Les bandes magnétoscopiques avaient été visionnées lors d'une audience publique et les transcriptions étaient disponibles, mais la SRC voulait avoir accès aux bandes originales afin de pouvoir les diffuser, plutôt que seulement les décrire ou en faire rapport. Pour pouvoir diffuser les bandes tout en se conformant à l'ordonnance de non-publication qui protège l'identité des jeunes accusés de crimes (voir l'article 110 de la *Loi sur le système judiciaire pénal pour les adolescents*), la SRC aurait eu à les déformer (p. ex., obscurcir le visage des accusés, déformer leur voix). Le juge a rejeté la demande d'accès aux bandes magnétoscopiques présentée par la SRC.



Droit criminel (adultes) : *Code criminel*

Article 486. (1) Les procédures dirigées contre l'accusé ont lieu en audience publique, mais si le juge ou le juge de paix qui préside est d'avis qu'il est dans l'intérêt de la moralité publique, du maintien de l'ordre ou de la bonne administration de la justice d'exclure de la salle d'audience l'ensemble ou l'un quelconque des membres du public, pour toute l'audience ou une partie de celle-ci, ou que cela est nécessaire pour éviter toute atteinte aux relations internationales ou à la défense ou à la sécurité nationales, il peut en ordonner ainsi.

(2) Pour l'application du paragraphe (1), est dans l'intérêt de la bonne administration de la justice le fait de veiller :

- a) à ce que soit sauvegardé l'intérêt des témoins âgés de moins de dix-huit ans dans toute procédure;
- b) à la protection des personnes associées au système judiciaire qui prennent part à la procédure.

Droit civil : *Loi sur les tribunaux judiciaires*

Paragraphe 135. (1) Sous réserve du paragraphe (2) et des règles de pratique, les audiences des tribunaux sont publiques.

Exception (2) Le tribunal peut ordonner le huis clos si la possibilité qu'une personne subisse un préjudice important ou une injustice grave justifie une dérogation au principe général de la publicité des audiences des tribunaux.

Droit criminel (adolescents) : *Loi sur le système judiciaire pénal pour les adolescents*

Article 110. (1) Sous réserve des autres dispositions du présent article, il est interdit de publier le nom d'un adolescent ou tout autre renseignement de nature à révéler qu'il a fait l'objet de mesures prises sous le régime de la présente loi.



Fêter ou ne pas fêter?

Alors que l'année scolaire tirait à sa fin, Jean Coutu, un élève de 12^e année, a décidé qu'il aimerait organiser une immense fête-surprise dans son arrière-cour. Il avait prévu d'inviter environ 60 amis de l'école et du voisinage pour célébrer avec lui la fin de l'année scolaire.

Lorsque Jean a fait part à ses parents de son désir de faire une fête, ces derniers étaient loin d'être réjouis par son plan. Premièrement, ils ont souligné que la présence de 60 jeunes dans leur maison et leur arrière-cour présentait des risques importants : des objets pourraient être brisés ou volés, il pourrait y avoir un désordre épouvantable à nettoyer après la fête et la piscine pourrait poser un problème si elle n'est pas surveillée. En outre, la fête devait avoir lieu à l'extérieur avec de la musique et 60 personnes qui rient et qui parlent. Certains voisins sont âgés et pourraient être ennuyés par tout ce trafic et ce bruit. D'autres voisins ont de jeunes enfants qui se couchent vers 21 h. Est-ce que le bruit engendré par la fête empêchera les jeunes enfants de s'endormir? Qui surveillera ces jeunes gens? Ces inquiétudes devaient être dissipées avant que les parents de Jean autorisent la fête.

Jean était très contrarié par la réponse de ses parents. Il avait déjà invité un grand nombre de ses amis qui se réjouissaient de cette fête de fin d'année. De plus, il a fait valoir que ce sont ses pairs qui assisteraient à la fête, tous de jeunes adultes qui n'avaient pas besoin de surveillance. Si la fête n'avait pas lieu, un grand nombre de ses amis seraient déçus et Jean perdrait la face aux yeux de ses pairs.

Faits pertinents	Principaux intervenants	Intérêts ou valeurs implicites

Problèmes sous-jacents

*

*

*



Un crime odieux

En 1993, le monde a été traumatisé par le meurtre brutal de James Bulger, âgé de deux ans, perpétré en Angleterre par deux garçons de 10 ans. Les garçons ont fait sortir le tout-petit d'un centre commercial par la ruse et l'ont entraîné dans une zone isolée près d'une voie ferrée, où ils l'ont battu à mort. L'indignation du public, malgré l'âge des accusés, a incité les tribunaux à s'inquiéter de la sécurité des deux meurtriers.

À leur mise en liberté en juin 2002, les deux jeunes meurtriers ont obtenu de nouvelles identités et ont déménagé dans un nouvel endroit. Le tribunal a alors imposé une ordonnance permanente de non-publication de tous les détails concernant les nouvelles identités ou le lieu où se trouvent les deux coupables. Le tribunal a indiqué que l'intérêt soutenu de la presse et la répugnance continue du public ont engendré chez les jeunes hommes une peur légitime de la justice populaire, les exposant au harcèlement et à la violence. Les personnes qui se sont opposées à l'ordonnance de non-publication croyaient que la non-divulgence de l'information sur l'identité des meurtriers condamnés et le lieu où ils se trouvaient compromettait leur sécurité.

Modèle d'étude de cas

Faits pertinents	Principaux intervenants	Intérêts ou valeurs implicites

Problèmes sous-jacents

*

*

Raisons impérieuses à l'appui d'une ordonnance de non-publication	Raisons impérieuses à l'encontre d'une ordonnance de non-publication
*	*
*	*
*	*



Étude de cas n° 1 : agression sexuelle

Lors d'une fête suivant la cérémonie de graduation, Chantal Morgan, âgée de 17 ans, buvait en compagnie d'un grand nombre de ses amis à l'hôtel où ils séjournaient. Vers 1 h du matin, plusieurs jeunes hommes, qui ne fréquentaient pas l'école, se sont joints à la fête. Peu de temps après leur arrivée, Chantal s'est mise à plaisanter avec deux de ces jeunes hommes. Selon l'accusé, Chantal a eu un comportement flirteur et suggestif. Lorsque l'accusé a tenté de convaincre Chantal d'avoir des rapports intimes avec lui, elle a quitté brusquement la pièce pour aller à l'extérieur. Elle a déclaré avoir été suivie par l'accusé qui l'a alors agressée sexuellement. L'accusé a allégué que toute activité sexuelle survenue entre elle et lui était consensuelle.

Craignant que les détails de cette affaire puissent nuire à sa réputation auprès de ses pairs et dans sa collectivité, Chantal a demandé une ordonnance de non-publication visant à empêcher la publication de son identité. L'accusé a demandé le rejet de l'ordonnance de non-publication parce qu'il croyait qu'il était essentiel que le public soit au courant de tous les faits entourant l'événement afin d'assurer un procès équitable et public et de l'innocenter aux yeux de ses pairs et de sa collectivité.

Comme le *Code criminel* exige que les juges rendent une ordonnance de non-publication visant à protéger l'identité de toutes les victimes d'agression sexuelle lorsqu'elles en font la demande, l'ordonnance de non-publication a été accordée.



Étude de cas n° 2 : une confiance trahie

Pierre Augthier a été accusé de voler un organisme public de bienfaisance pendant qu'il agissait à titre de comptable de l'organisme. M. Augthier aurait dissimulé 10 % de toutes les opérations sur une période de trois ans. Il aurait ainsi amassé plus de 400 000 \$.

Lors du procès, M. Augthier a demandé une ordonnance de non-publication pour empêcher la publication de son identité, craignant que la publicité entourant l'affaire détruise sa réputation au sein de la collectivité et qu'il ait de la difficulté à trouver un autre emploi dans son domaine de compétence. Il a en outre soutenu que les répercussions de la publicité qui en résulterait pourraient porter un grave préjudice à sa capacité de gagner un revenu, entraînant ainsi une baisse importante du niveau de vie de sa famille et possiblement la perte de leur maison. Il se préoccupait surtout du préjudice que l'affaire causerait à son épouse et à ses enfants.

Le juge a rejeté la demande d'ordonnance de non-publication de M. Augthier, indiquant que l'embarras et les inconvénients qui en résultent pour sa famille ne représentent pas un motif suffisant pour rendre l'ordonnance. Qui plus est, le juge n'a constaté aucune menace immédiate pour M. Augthier ou sa famille et a suggéré que les répercussions possibles de la publicité qui en résulte sont appropriées et auraient pu être prévues.



Étude de cas n° 3 : pris sur le fait

Au début de 2007, des rumeurs ont commencé à courir au sujet de pratiques éventuelles entachées de corruption dans les casinos de l'Ontario. Afin de recueillir des preuves de corruption dans les casinos ontariens, la Police provinciale de l'Ontario a lancé une opération d'infiltration en vertu de laquelle des agents de police banalisés ont été engagés comme croupiers ou serveurs dans différents casinos. D'autres agents d'infiltration se posaient en clients ou en invités dans les casinos. En venant en aide aux employés des casinos, les agents banalisés de la Police provinciale ont pu recueillir suffisamment de preuves pour porter des accusations.

Pendant le procès, la Police provinciale a demandé une ordonnance de non-publication des détails concernant l'opération d'infiltration, soutenant que la divulgation publique de son opération nuirait aux opérations d'infiltration futures et qu'il lui serait pratiquement impossible d'enquêter sur de futures allégations de comportement frauduleux dans les casinos.

Plusieurs médias, y compris les principaux journaux et réseaux de télévision, se sont opposés à l'ordonnance de non-publication en invoquant leur droit constitutionnel à la liberté d'expression. En outre, ils ont fait valoir que le public avait le droit de savoir comment la police recueillait les preuves, notamment afin de lui donner l'occasion de déterminer s'il appuie ce genre de travail d'infiltration. Les représentants des médias ont également soutenu que l'interdiction était inutile parce que l'information divulguée ne constituerait aucune menace pour quiconque, qu'aucune personne mineure n'était impliquée, que l'incident n'était pas lié à une agression sexuelle et que la demande était par conséquent sans fondement.

La juge s'est rangée du côté de la Police provinciale en rendant une ordonnance limitée de non-publication. L'interdiction portait uniquement sur les détails concernant l'opération d'infiltration. La juge a indiqué dans sa décision que la divulgation complète au public de l'opération d'infiltration entraverait la capacité de la police de mener efficacement de futures enquêtes sur des conduites illicites. Elle a ajouté que la limitation de l'interdiction aux détails de l'opération d'infiltration s'avérait une restriction raisonnable à l'accès du public à l'information, compte tenu de l'avantage d'un maintien de l'ordre plus efficace qui en résulterait.



Étude de cas n° 4 : un foyer malheureux

Élisabeth et son frère, Ivan, pouvaient rarement rendre visite à leur père âgé, Harry, qui habitait dans un foyer de soins de longue durée. Élisabeth et Ivan ont grandi dans une petite région rurale, mais se sont établis en ville. Harry détestait la ville et a donné des directives explicites à l'effet qu'il voulait demeurer près d'un environnement familial, malgré la distance qui le séparait de ses enfants.

Ivan et Élisabeth ont été abasourdis lorsque la police les a informés que le foyer avait été fermé par les autorités et que 11 membres du personnel avaient été arrêtés concernant des allégations de mauvais traitements graves et d'exploitation des résidents âgés. Les allégations comprenaient notamment des actes de violence à l'endroit des résidents, l'utilisation de moyens de contention nocifs et le refus de donner des médicaments ou de la nourriture ou de faire la toilette des résidents. Plusieurs caméras contenant des images numériques prises au foyer ont été découvertes au cours de l'enquête policière. Ces images illustraient des agressions graves à l'encontre des patients, y compris Harry.

Les images sont devenues une source importante de preuves contre les employés accusés lors de leur procès très médiatisé. Élisabeth, Ivan et d'autres familles des résidents du foyer de soins de longue durée ont demandé une ordonnance de non-publication concernant ces images. De nombreux médias se sont opposés à la demande d'ordonnance de non-publication, soutenant que l'interdiction violait leur droit à la liberté d'expression et interdisait l'accès du public à de l'information concernant une importante controverse publique. Les représentants des médias ont fait valoir qu'il était dans l'intérêt du public de voir ces images, parce que la sensibilisation accrue du public à l'égard des mauvais traitements ferait en sorte que ce dernier appuie la réforme et la réglementation plus étroite des foyers de soins.

Le tribunal a accueilli la demande d'ordonnance de non-publication des familles, en invoquant la nature brutale et troublante des images. Le tribunal a décidé que le respect des victimes justifiait la restriction de l'accès du public à ces preuves.



Étude de cas n° 5 : une question de mauvais jugement

À la fin de l'été 2007, Brian Wong a assisté à une fête chez un ami. À cette époque, Brian avait 19 ans et avait hâte de commencer ses études universitaires le mois suivant. Pendant la fête, où drogues et alcool s'acoquinaient, des amis de l'accusé et des hommes non invités se sont disputés.

Lorsque Brian a tenté d'intervenir, il a été frappé par l'un des invités surprises. Par mesure de représailles, Brian a donné un coup de poing à l'homme, qui est tombé à la renverse. Lorsque l'homme a frappé le sol, sa tête a heurté le béton et il est décédé un peu plus tard des suites de traumatismes crâniens. Brian a été accusé d'homicide involontaire.

Lors de l'audience sur la libération sous caution, l'avocat de l'accusé a demandé une ordonnance de non-publication, faisant valoir que, sans cette interdiction, le droit de son client à un procès équitable serait compromis et que sa sécurité serait mise en péril en raison de la possibilité de justice populaire de la part des amis de la personne décédée.

Les médias et la famille du défunt se sont opposés à l'ordonnance de non-publication, invoquant des questions de sécurité publique, le droit à l'accès à l'information et à la liberté d'expression, ainsi que le droit du public de connaître les circonstances entourant le décès de la victime.

Le juge a statué en faveur de l'accusé et a rendu une ordonnance de non-publication concernant l'information divulguée durant l'audience sur la libération sous caution, conformément au paragraphe 517 (1) du *Code criminel*. Ce paragraphe prévoit que, lorsqu'une personne *accusée* demande une ordonnance de non-publication durant une audience sur la libération sous caution, le juge *doit* la rendre.

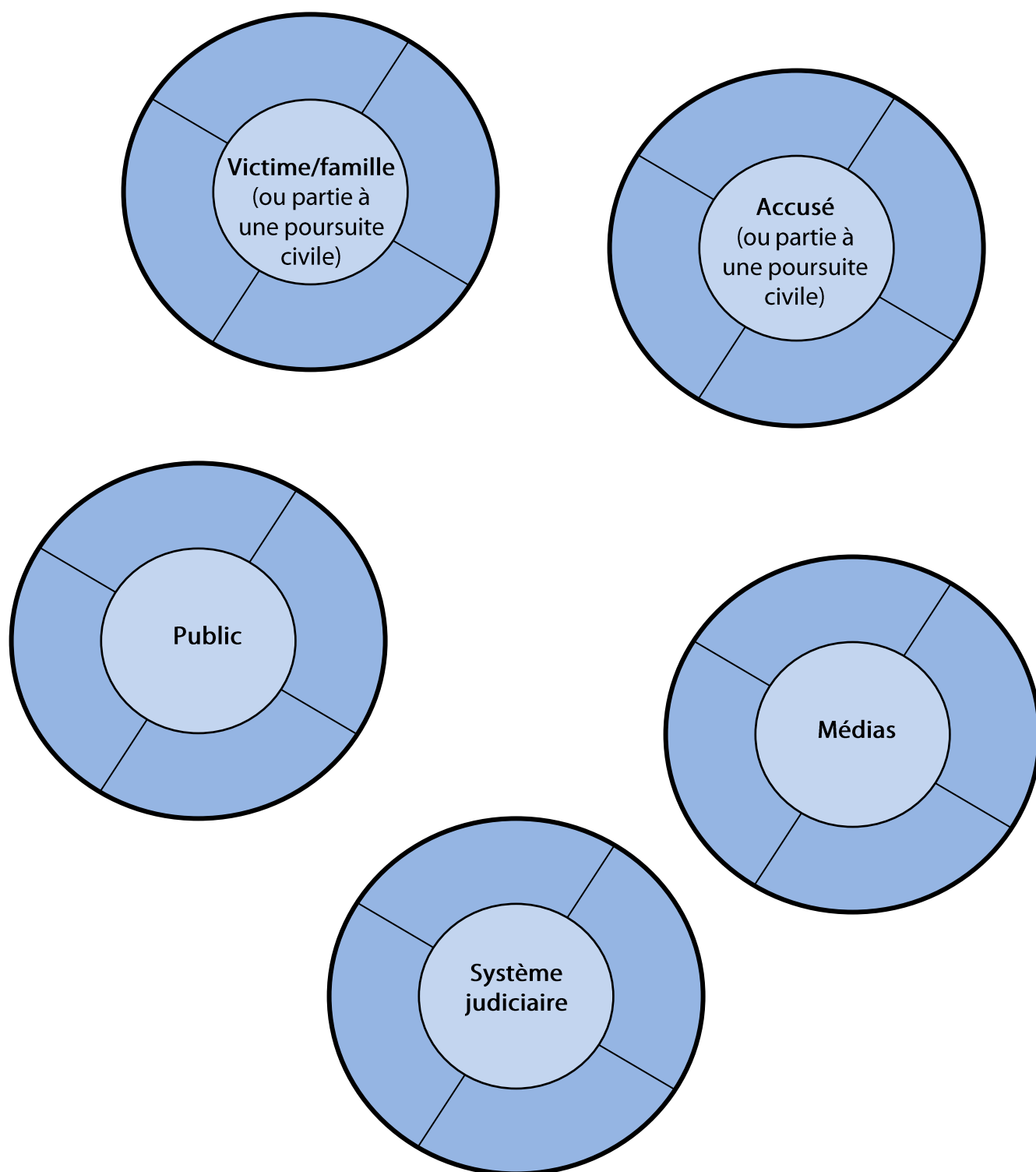


Grandes lignes d'un éditorial

Titre :
Premier paragraphe
Qui
Quoi
Où
Quand
Pourquoi
Comment
Citations mémorables :
Principaux faits à l'appui :



Enchevêtrement d'intérêts





Planification initiale

Options possibles	Avantages pour notre groupe	Avantages pour les autres groupes



Notes relatives aux plans suggérés

Proposition :

Groupe d'intervenants	Répercussion probable	Modifications possibles



Incidences des propositions

Inscrivez les répercussions de chaque proposition sur les intérêts de chacun des groupes d'intervenants en utilisant les symboles suivants :

« + » = répercussion positive; « 0 » = aucune répercussion; « - » = répercussion négative.

Propositions	Répercussion	Principales forces et faiblesses
	Victime/famille + 0 - Accusé + 0 - Parties + 0 - Médias + 0 - Système judiciaire + 0 - Public + 0 -	
	Victime/famille + 0 - Accusé + 0 - Parties + 0 - Médias + 0 - Système judiciaire + 0 - Public + 0 -	
	Victime/famille + 0 - Accusé + 0 - Parties + 0 - Médias + 0 - Système judiciaire + 0 - Public + 0 -	
	Victime/famille + 0 - Accusé + 0 - Parties + 0 - Médias + 0 - Système judiciaire + 0 - Public + 0 -	
	Victime/famille + 0 - Accusé + 0 - Parties + 0 - Médias + 0 - Système judiciaire + 0 - Public + 0 -	



Grille d'évaluation : études de cas

Critères	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Détermine les principaux intervenants et les faits pertinents	Détermine tous ou presque tous les principaux intervenants et faits pertinents.	Détermine la plupart des principaux intervenants et faits pertinents.	Détermine certains des principaux intervenants et faits pertinents.	Détermine quelques-uns ou aucun des principaux intervenants et faits pertinents.
Détermine les intérêts ou les valeurs implicites	Détermine toujours avec précision les intérêts ou les valeurs implicites de chacun des principaux intervenants.	Détermine habituellement avec précision les intérêts ou les valeurs implicites de la plupart des principaux intervenants.	Détermine à l'occasion avec une certaine précision les intérêts ou les valeurs implicites de certains des principaux intervenants.	Détermine rarement, et souvent avec une précision limitée, les intérêts ou les valeurs implicites des principaux intervenants.

Commentaires :



Grille d'évaluation : obtention d'un consensus

Critères	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Connaissances générales Compréhension précise de l'objet et de l'utilisation des ordonnances de non-publication Référence précise aux détails des affaires à l'étude	Capacité de faire référence à de nombreuses questions différentes liées à l'utilisation des ordonnances de non-publication en faisant toujours preuve de précision Établit toujours des liens pertinents entre les questions et les causes.	Capacité de faire référence à plusieurs questions différentes liées à l'utilisation des ordonnances de non-publication en faisant habituellement preuve de précision Établit habituellement des liens pertinents entre les questions et les causes.	Capacité de faire référence à certaines questions différentes liées à l'utilisation des ordonnances de non-publication en faisant parfois preuve de précision Établit parfois des liens pertinents entre les questions et les causes.	Capacité de faire référence à un nombre limité de questions différentes liées à l'utilisation des ordonnances de non-publication en étant peu précis Établit rarement des liens pertinents entre les questions et les causes.
Ouverture d'esprit Disposition à examiner différents points de vue Disposé à remettre en question son point de vue et sa position en tenant compte des arguments convaincants présentés	Examine toujours attentivement tous les points de vue présentés. Toujours disposé à remettre en question un point de vue lorsqu'un argument convaincant est présenté	Examine habituellement tous les points de vue présentés. Habituellement disposé à remettre en question un point de vue lorsqu'un argument convaincant est présenté	Examine à l'occasion différents points de vue présentés. Parfois disposé à remettre en question un point de vue lorsqu'un argument convaincant est présenté	Examine rarement d'autres points de vue. Rarement disposé à remettre en question un point de vue lorsqu'un argument convaincant est présenté
Jugement éclairé S'appuie sur des données probantes pour prendre des décisions éclairées. Oppose les données probantes à des critères afin de porter un jugement éclairé.	Ses décisions relatives aux questions reposent toujours sur les données probantes disponibles. Examine toujours les données probantes disponibles à la lumière des critères afin de prendre une décision.	Ses décisions relatives aux questions reposent habituellement sur les données probantes disponibles. Examine habituellement les données probantes disponibles à la lumière des critères afin de prendre une décision.	Ses décisions relatives aux questions reposent parfois sur les données probantes disponibles. Examine parfois les données probantes disponibles à la lumière des critères afin de prendre une décision.	Ses décisions relatives aux questions reposent rarement sur les données probantes disponibles. Examine rarement les données probantes disponibles à la lumière des critères afin de prendre une décision.

Commentaires :



Grille d'évaluation : éditorial

Domaines de réussite	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Connaissances et compréhension	L'éditorial reprend tous les renseignements importants et pertinents.	L'éditorial reprend la plupart des renseignements importants et pertinents.	L'éditorial reprend certains des renseignements importants et pertinents.	L'éditorial reprend peu de renseignements importants et pertinents.
Pensée	L'éditorial est toujours en accord avec les intérêts du groupe représenté.	L'éditorial est généralement en accord avec les intérêts du groupe représenté.	L'éditorial est parfois en accord avec les intérêts du groupe représenté.	L'éditorial est rarement en accord avec les intérêts du groupe représenté.
Communication	L'éditorial est tout à fait convaincant et très clair.	L'éditorial est généralement convaincant et clair.	L'éditorial est parfois convaincant et clair.	L'éditorial n'est pas convaincant et crée de la confusion.
Application	L'éditorial utilise avec brio toutes les caractéristiques d'un communiqué de presse convaincant.	L'éditorial utilise efficacement toutes les caractéristiques d'un communiqué de presse convaincant.	L'éditorial utilise avec un certain succès les caractéristiques d'un communiqué de presse convaincant.	L'éditorial utilise avec un succès limité les caractéristiques d'un communiqué de presse convaincant.

Commentaires :



Grille d'évaluation : lignes directrices relatives aux ordonnances de non-publication

Domaines de réussite	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Connaissances et compréhension	Les lignes directrices reflètent sans exception une bonne compréhension des libertés fondamentales et des intérêts divergents des différents intervenants.	Les lignes directrices reflètent généralement une bonne compréhension des libertés fondamentales et des intérêts divergents des différents intervenants.	Les lignes directrices reflètent parfois une bonne compréhension des libertés fondamentales et des intérêts divergents des différents intervenants.	Les lignes directrices reflètent rarement une bonne compréhension des libertés fondamentales et des intérêts divergents des différents intervenants.
Pensée	Les lignes directrices reflètent toujours une orientation philosophique cohérente.	Les lignes directrices reflètent la plupart du temps une orientation philosophique cohérente.	Les lignes directrices reflètent parfois une orientation philosophique cohérente.	Les lignes directrices reflètent rarement une orientation philosophique cohérente.
Communication	Les lignes directrices sont toujours claires et succinctes.	Les lignes directrices sont généralement claires et succinctes.	Les lignes directrices sont parfois claires et succinctes.	Les lignes directrices sont souvent diffuses et verbeuses.
Application	Les lignes directrices sont toujours justes et équitables pour tous les groupes.	Les lignes directrices sont généralement justes et équitables pour tous les groupes.	Les lignes directrices sont justes et équitables pour tous les groupes.	Les lignes directrices sont gravement injustes et inéquitables pour certains groupes.

Commentaires :



Module Trois

Les médias dans les salles d'audience

Idées relatives aux défis d'analyse critique

Les cinq activités suivantes peuvent servir d'activités d'enrichissement ou être exposées en profondeur sous forme de défis. L'un de ces défis d'analyse critique a été exposé en profondeur dans les pages qui suivent et comprend des documents à remettre aux élèves et des ressources documentaires. Bien que chacune des autres activités présentées ci-dessous ne s'accompagne pas expressément de ressources et de documents à remettre aux élèves, un grand nombre des ressources, des liens Web ou des documents relatifs au défi d'analyse critique exposé en profondeur pourraient servir à préparer d'autres activités.



Présence de caméras dans les salles d'audience : Quand et dans quelles circonstances devrait-on permettre l'utilisation de caméras dans les salles d'audience?

Dans le cadre du présent défi d'analyse critique, les élèves explorent la question de la présence de caméras dans les salles d'audience et tentent de déterminer quand et dans quelles circonstances on devrait permettre l'utilisation de caméras dans ces lieux. Au cours d'une discussion durant laquelle ils sont disposés en U, les élèves cherchent à établir si les procès criminels devraient être télédiffusés. De plus, ils déterminent dans quelle mesure on devrait se servir des caméras dans une affaire criminelle particulière.



Jugement dans la presse : Compte tenu des pratiques médiatiques actuelles, peut-on assurer l'équité des procès très médiatisés?

La *Charte canadienne des droits et libertés* garantit à tous les Canadiens le droit à un procès équitable et le droit à la liberté de presse (on peut consulter la *Charte* sur le site du ministère de la Justice à l'adresse http://laws.justice.gc.ca/en/Charter/const_fr.html). Dans la section « Garanties juridiques », la *Charte* prévoit que chaque Canadien a le droit « d'être présumé innocent tant qu'il n'est pas déclaré coupable, conformément à la loi, par un tribunal indépendant et impartial à l'issue d'un procès public et équitable ». En outre, dans la section « Libertés fondamentales », la *Charte* garantit que chaque Canadien a le droit à la liberté « de pensée, de croyance, d'opinion et d'expression, y compris la liberté de la presse et des autres moyens de communication ». À première vue, ces droits peuvent ne pas sembler incompatibles; toutefois, la couverture médiatique a parfois créé des situations où ces droits s'opposaient. L'affaire *Dagenais c. Société Radio-Canada*



illustre cette lutte entre le droit à un procès équitable et la liberté d'expression. Consultez la trousse relative à l'affaire *Dagenais* dans la section des arrêts faisant autorité du site Web du ROEJ (www.roej.ca) afin d'obtenir un résumé des faits et des plaidoiries concernant cette affaire et de les examiner en classe. Vous trouverez également un court résumé de cette affaire à la page 43.

Invitez les élèves à choisir une affaire criminelle en cours qui a fait l'objet d'une attention importante avant le procès. Demandez-leur de travailler en groupes de cinq afin d'évaluer dans quelle mesure cette attention a maintenu l'équilibre approprié entre la transparence garantie par une « presse libre » et le droit d'une personne à un « procès équitable ». Invitez-les à examiner la question du point de vue de différentes personnes, dont chacune rédigera une déclaration et la présentera au juge qui préside. Les personnes effectuant une présentation peuvent être la victime, l'accusé, les médias, l'avocat de la défense, l'avocat de la Couronne, un membre de la collectivité, une personne qui hésite à témoigner, un avocat travaillant à une affaire semblable, la police et un avocat représentant la Campaign for Press and Broadcast Freedom (regroupement pour la liberté de presse et de diffusion). Encouragez les élèves à utiliser des exemples précis, tirés de journaux, de magazines, d'émissions de télévision ou de radio et d'Internet afin d'appuyer leur point de vue. Ils doivent se servir des critères suivants :

- le maintien de la présomption d'innocence;
- le maintien de l'impartialité du jury;
- le libre accès à l'information en vue de s'assurer qu'une procédure équitable a été suivie;
- le respect de la liberté de presse;
- le respect de la vie privée des victimes, des parties, des témoins d'âge mineur, etc.



Code de déontologie journalistique : Préparez un code de déontologie qui établit un équilibre entre les droits des médias, les intérêts des personnes touchées et l'administration de la justice.

Demandez aux élèves d'élaborer un code de déontologie pour les journalistes. Dites-leur de lire le préambule de la déclaration de principes de l'Association canadienne des journalistes (<http://www.caj.ca/principles/principles-statement-2002.htm>, en anglais seulement) :

Nous avons le privilège et le devoir de chercher et de rapporter la vérité telle que nous la comprenons, de défendre la liberté d'expression et le droit à un traitement équitable en vertu de la loi, de saisir la diversité des expériences humaines, de parler au nom des sans-voix et de favoriser le débat public en vue de bâtir nos collectivités et de servir les intérêts du public. [traduction]

Demandez aux élèves de fournir et d'expliquer un exemple tiré des médias (p. ex., un article, un reportage radiophonique ou télévisuel, un reportage sur le Web) illustrant la façon dont un journaliste a respecté chacun des aspects suivants de ce préambule :

- le privilège et le devoir de chercher et de rapporter la vérité;
- la défense de la liberté d'expression;



- la défense du droit à un traitement équitable en vertu de la loi;
- la saisie de la diversité des expériences humaines;
- le fait de parler au nom des sans-voix;
- le fait de favoriser le débat public.

Après la lecture des articles, demandez aux élèves d'élaborer un code de déontologie journalistique tenant compte de ce qui suit :

- la protection de la vie privée;
- l'équité et l'exactitude;
- la diversité;
- la liberté de presse;
- le respect de la loi;
- la protection des droits des victimes et des enfants.

Demandez aux élèves de comparer leurs codes de déontologie à ceux que les journalistes ont préparés eux-mêmes et de relever les ressemblances et les différences.



Révélation des sources : Dans quelles circonstances les journalistes devraient-ils utiliser des sources confidentielles ou anonymes?

Invitez les élèves à examiner l'importance de la protection de l'identité des sources d'information en tant que principe fondamental touchant le droit à la « liberté de presse ». Les élèves pourraient aborder la question du point de vue soit d'un journaliste, soit d'un avocat de la défense. Demandez aux élèves de choisir l'un des deux rôles et de rédiger une lettre en conséquence. Suggérez aux élèves, pendant qu'ils préparent leur déclaration, d'utiliser le format suivant : écrire du point de vue d'un **rôle** particulier (journaliste/avocat de la défense) pour un **auditoire** précis (à déterminer) dans une **forme** donnée (une lettre ou une pétition) sur le **sujet** désigné (le droit des journalistes à protéger leurs sources). Partagez les lettres ou les pétitions avec le reste de la classe.

Suggérez aux élèves de se renseigner sur Ken Peters, un journaliste du *Hamilton Spectator* qui a été déclaré coupable d'outrage au tribunal pour avoir refusé de révéler ses sources. (Voir le reportage de *CBC News* « Hamilton reporter fined \$36,000.00 for contempt » [Un journaliste de Hamilton condamné à une amende de 36 000 \$ pour outrage au tribunal] à l'adresse <http://www.cbc.ca/canada/story/2004/12/07/peters041207.html#skip300x250>.)

Les élèves pourraient écrire une lettre au rédacteur en chef exposant les grandes lignes de leur réaction à l'article. Ils articuleront leur position personnelle sur la question de la révélation des sources par les journalistes.



Droits individuels et intérêts collectifs : Créez une caricature qui dépeint la façon dont la couverture médiatique des questions judiciaires peut avoir une incidence sur l'équilibre entre les intérêts et les droits.

Le présent défi d'analyse critique s'appuie sur la capacité d'analyser et de créer des caricatures dans le cadre du défi d'analyse critique relatif à la présence de caméras dans les salles d'audience. Présentez aux élèves des domaines où les droits privés ou individuels peuvent être différents des intérêts du public ou s'opposer à ceux-ci. Par exemple, les élèves pourraient examiner le programme RIDE, en vertu duquel un agent de police a le droit d'arrêter les automobilistes et de leur faire passer un alcootest s'il a des motifs raisonnables de croire qu'ils ont de l'alcool dans le sang (p. ex., si leur haleine sent l'alcool) ou si l'automobiliste admet avoir bu de l'alcool. Demandez aux élèves d'examiner la façon dont ce programme établit un équilibre entre le droit de la personne « à la protection contre les fouilles, les perquisitions ou les saisies abusives » (article 8 de la *Charte canadienne des droits et libertés*) et les attentes du public à l'égard de la sécurité de nos routes. Ils pourraient aussi se pencher sur le cinémomètre photographique ou l'environnement. Par exemple, à quel moment le droit d'une personne à acheter le véhicule de son choix, même un grand VUS, entre en conflit avec l'intérêt collectif que représente un environnement durable? Comment peut-on établir un juste équilibre entre ces enjeux?

Une fois que les élèves ont compris le concept de l'équilibre des droits, demandez-leur de choisir une histoire médiatique qui met en évidence l'un de ces enjeux et de faire des recherches à ce sujet. Invitez-les à évaluer sur une échelle allant de un à cinq (un étant faible et cinq étant élevé) l'efficacité de la couverture médiatique en fonction des critères suivants :

- les enjeux concernant l'intérêt public et les intérêts privés sont pleinement explorés et élaborés;
- la couverture comprend un exposé équilibré des points de vue public et privé;
- les enjeux juridiques sont présentés avec exactitude;
- les points de vue éditoriaux sont repérables.

Les élèves pourraient créer une caricature qui dépeint le degré avec lequel la couverture médiatique de l'enjeu en question a influé sur le respect des droits publics et privés. Consultez les *Techniques de caricature* (page 78) et la Grille d'évaluation (page 83) préparée pour le défi d'analyse critique relatif à la présence de caméras dans les salles d'audience.



Défi d'analyse critique :

Présence de caméras dans les salles d'audience :

Quand et dans quelles circonstances devrait-on permettre l'utilisation de caméras dans les salles d'audience?

Vue d'ensemble

Dans le cadre du présent défi d'analyse critique, les élèves explorent la question de la présence de caméras dans les salles d'audience et tentent de déterminer quand et dans quelles circonstances on devrait permettre l'utilisation de caméras dans ces lieux. Au cours d'une discussion durant laquelle ils sont disposés en U, les élèves cherchent à établir si les procès criminels devraient être télédiffusés. De plus, ils déterminent dans quelle mesure on devrait se servir des caméras dans une affaire criminelle particulière.

Compréhension générale

Les élèves acquerront une meilleure compréhension des enjeux juridiques et sociétaux découlant de la présence de caméras dans les salles d'audience, dont les suivants :

- le respect de la vie privée des victimes, des témoins et des accusés;
- le droit du public à un système judiciaire ouvert, facilement accessible et transparent;
- le droit à un procès équitable;
- les ordonnances de non-publication;
- le droit à la liberté d'expression, y compris la liberté de la presse et des autres moyens de communication;
- la mesure dans laquelle les médias peuvent servir à faire balancer l'opinion publique;
- le défi de faire en sorte que la couverture médiatique n'influence pas les membres du jury;
- l'éventail de motifs poussant une partie à un procès civil à rechercher une couverture médiatique;
- l'éventail de motifs poussant un accusé ou une victime dans une instance criminelle à rechercher une couverture médiatique.

Préparation

Il faut compter environ huit cours pour réaliser cette activité, y compris le temps consacré aux directives, à la recherche et à l'accomplissement des tâches par les élèves.

Outils nécessaires

L'accès à des ordinateurs est requis, mais il n'est pas nécessaire d'utiliser tout un laboratoire.

Connaissances préalables

Connaissance des questions juridiques :

- le respect de la vie privée des victimes, des témoins et des accusés;
- le droit du public à un système judiciaire ouvert, facilement accessible et transparent afin qu'il puisse voir que justice a été rendue;



- le droit à un procès équitable;
- les ordonnances de non-publication;
- les ordonnances d'outrage au tribunal contre les médias qui violent une ordonnance de non-publication;
- le droit à la liberté d'expression, y compris la liberté de la presse et des autres moyens de communication (*Charte canadienne des droits et libertés*).

Connaissance des précédents historiques et de la chronologie des événements, y compris les territoires de compétence qui ont établi leurs lignes directrices

Connaissance de la loi, p. ex., de l'article 136 de la *Loi sur les tribunaux judiciaires* de l'Ontario

Connaissance des causes canadiennes importantes se rapportant à la question des caméras dans les salles d'audience :

- *Dagenais c. Société Radio-Canada* [1994] 35 R.C.S. 835 (arrêt de la Cour suprême du Canada de 1994 concernant les ordonnances de non-publication et la common law)

Connaissance des nouvelles initiatives relatives à la présence de caméras dans les salles d'audience (Comité ontarien de la justice et des médias; projet pilote relatif à la Cour d'appel; l'extrait vidéo de l'appel concernant l'affaire Truscott – on peut obtenir des renseignements sur ces initiatives à l'adresse www.roej.ca)

Vocabulaire de la pensée critique

- code de déontologie
- droits
- équité, y compris le « compte rendu objectif »

Stratégies cognitives

- discussion avec disposition des participants en U
- facteurs positifs et négatifs (comparer les facteurs positifs et négatifs, chercher les implications, évaluer les facteurs positifs et négatifs)

Tournures d'esprit

- ouverture d'esprit
- esprit objectif

Critères de jugement

Critères permettant de déterminer dans quelle mesure l'utilisation de caméras devrait être permise dans les salles d'audience :

- ouverture;
- accès;
- éducation;
- respect de la vie privée;
- respect de la liberté d'expression;
- confiance du public à l'égard du système judiciaire.



Activité d'apprentissage

Étape 1



Présentez le sujet des médias et de la justice en invitant les élèves à examiner les tensions possibles entre les intérêts de nature privée des particuliers et la « liberté de la presse et des autres médias de communication ». Demandez aux élèves de discuter pour voir s'il faut limiter le droit du public « de savoir » afin de protéger la vie privée des gens dans chacune des situations ci-dessous et, le cas échéant, dans quel contexte :

Une personne âgée de 17 ans a été accusée d'agression armée; il y a eu trois blessés.

Le propriétaire d'une entreprise qui offre des services d'encaissement de chèques a été accusé d'utilisation de fausse monnaie dans le cadre des activités de l'entreprise.

Un couple a été accusé de violence sur leurs enfants, tous deux âgés de moins de cinq ans. L'un des parents exploite une garderie.

Un procès est en cours afin de juger une personne accusée d'avoir cultivé de la marijuana chez elle à des fins de consommation personnelle.

Un entraîneur de hockey d'âge moyen a été accusé d'agression sexuelle sur certains de ses joueurs âgés de moins de 12 ans. Il est entraîneur depuis 15 ans.

Demandez aux élèves, d'abord en petits groupes puis avec l'ensemble de la classe, de répondre aux questions suivantes concernant chacune des situations précédentes :

- Quelles sont les personnes dont on devrait révéler l'identité dans chaque cas et pourquoi?
- Dans quelle mesure le public devrait-il être informé de chaque cas?
- Pourquoi le public doit-il être informé?
- Quels enjeux concernant le respect de la vie privée peuvent être touchés dans chaque cas?
- Comment le public devrait-il pouvoir s'informer sur ces cas?
- Quelles conditions imposeriez-vous à l'accès à l'information sur le procès ou à la limitation de cet accès?

Étape 2



En vue de présenter le sujet de la présence de caméras dans les salles d'audience, invitez les élèves à lire l'article *Des caméras vidéo bientôt dans les salles d'audience de l'Ontario* (page 71) et la Chronologie des événements – *La présence de caméras dans les salles d'audience* (page 72). Une fois ces lectures terminées, demandez aux élèves de discuter des questions suivantes :



Regarderiez-vous les reportages télévisés des audiences de la Cour d'appel de l'Ontario? Pourquoi?

Quels sont les principaux arguments soulevés dans l'article pour expliquer pourquoi la Cour d'appel fait l'objet d'un projet pilote concernant la présence de caméras de télévision dans les salles d'audience?

Êtes-vous d'accord avec ces arguments? Pourquoi?

Connaissez-vous certaines des réserves émises concernant la télédiffusion des procès?

Êtes-vous d'accord avec ces réserves? Pourquoi?

Étape 3



Demandez aux élèves d'examiner les facteurs positifs et négatifs liés à la présence de caméras dans les salles d'audience et de remplir la grille *Explorer les répercussions positives et négatives* (page 73). Le tableau *Exemple de comparaison entre les répercussions positives et négatives* (pages 74) présente une liste détaillée des répercussions éventuelles. Au moment d'examiner les répercussions éventuelles de la présence de caméras dans les salles d'audience, les élèves pourraient tenir compte des répercussions positives et négatives du point de vue des témoins, de l'accusé, de la défense, des victimes, du jury et de la Couronne. Encouragez les élèves à consulter diverses sources. Le document intitulé « Comité de la justice et des médias, Rapport au procureur général de l'Ontario »

(<http://www.attorneygeneral.jus.gov.on.ca/french/about/pubs/pjm/Default.asp> ou www.roej.ca), publié en 2006, constitue un excellent exemple. La *Grille d'évaluation : explorer les répercussions positives et négatives* (page 81) peut aider à évaluer les réponses des élèves.

Étape 4



Demandez aux élèves de se préparer à participer à une discussion en se disposant en U et à recevoir des commentaires sur le sujet « Devrait-on télédiffuser les procès criminels? ». Vous trouverez des détails sur la façon de structurer cette activité à la page 74, *Directives relatives aux discussions avec disposition en U*. En vue d'aider les élèves à se préparer à cette discussion, demandez-leur d'utiliser la section *Évaluation des discussions avec disposition en U* (page 77) afin d'évaluer leur propre état de préparation et celui de leurs pairs. Si vous le souhaitez, vous pouvez utiliser la *Grille d'évaluation : discussions avec disposition en U* (page 82) afin d'évaluer les élèves pendant la discussion officielle sur les avantages de la télédiffusion des procès criminels.

Étape 5



Demandez aux élèves de créer deux autres caricatures, l'une appuyant la présence de caméras dans les salles d'audience et l'autre exprimant des réserves à ce sujet. En guise d'introduction à cette activité, invitez les élèves à analyser l'utilisation de diverses techniques de caricature pour exprimer une opinion. Présentez une série de caricatures contemporaines. Demandez aux élèves de les examiner, d'abord en vue de définir l'humour utilisé et de relever l'opinion exprimée, puis de déterminer les techniques dont les caricaturistes se servent couramment. Aidez les élèves à dresser une liste de ces stratégies, dont les suivantes :



- la légende;
- la taille relative;
- les contrastes;
- la composition;
- le symbolisme;
- la caricature.

Ensuite, demandez aux élèves de relever des exemples de techniques utilisées par les caricaturistes en remplissant un organisateur graphique (*Techniques de caricature*, page 78). Quand les élèves seront familiarisés avec ces techniques, demandez-leur de créer deux caricatures – l'une exprimant un point de vue favorable à l'utilisation de caméras dans les salles d'audience et l'autre exprimant un point de vue opposé. Si vous le souhaitez, vous pouvez évaluer les élèves au moyen de la *Grille d'évaluation : caricatures* (page 83).

Étape 6



Demandez aux élèves d'élaborer un ensemble de directives qui pourraient aider les juges au moment de déterminer les restrictions à imposer concernant la télédiffusion des procès. Ensuite, demandez-leur si certains droits sont subordonnés à d'autres et, le cas échéant, dans quelles circonstances (p. ex., le droit à un procès équitable par rapport au droit à la liberté de presse; la transparence et l'accès par rapport au droit à la sécurité et à la protection de la vie privée).

Invitez les élèves à élaborer des directives pour chacune des catégories suivantes :

- les personnes autorisées à utiliser des caméras dans les salles d'audience;
- le consentement requis (des personnes filmées ou photographiées);
- les restrictions (concernant les types de causes [p. ex., la violence faite aux enfants] et de personnes [p. ex., l'âge]);
- les restrictions légales (p. ex., les ordonnances de non-publication; la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*);
- le matériel utilisé dans les salles d'audience.

Demandez aux élèves d'utiliser le document *Élaboration de directives relatives à l'utilisation de caméras* (page 79) afin de préparer un document juridique présentant leurs directives et justifiant chacune d'entre elles compte tenu des droits concurrents en jeu. Si vous le souhaitez, vous pouvez évaluer ce document au moyen de la *Grille d'évaluation : directives relatives à l'utilisation de caméras* (page 84).

Étape 7



Demandez aux élèves d'appliquer ces directives à une cause juridique en cours qui est ou qui sera bientôt entendue par la Cour d'appel de l'Ontario. Veuillez noter que les témoins ne comparaissent presque jamais devant une cour d'appel. Par conséquent, les intérêts de nature privée mentionnés dans ce contexte concernent les renseignements personnels sur les personnes ou les parties en cause, ou des détails de leur témoignage antérieur qui seraient transmis au cours de l'audience.



Demandez aux élèves d'utiliser le document *Soyez le juge* (page 80) pour rapporter et justifier leurs conclusions concernant la cause qu'ils ont choisie. Si vous le souhaitez, vous pouvez évaluer leurs réponses au moyen de la *Grille d'évaluation : application des directives relatives à l'utilisation de caméras* (page 85).

Évaluation



Évaluez les répercussions positives et négatives de la télédiffusion des procès criminels relevées par les élèves au moyen de la *Grille d'évaluation : explorer les répercussions positives et négatives* (page 81).

Évaluez la discussion avec disposition en U au moyen des documents *Évaluation des discussions avec disposition en U* (page 77) et *Grille d'évaluation : discussions avec disposition en U* (page 82).

Évaluez les caricatures des élèves au moyen de la *Grille d'évaluation : caricatures* (page 83).

Évaluez les directives relatives à l'utilisation de caméras élaborées par les élèves, au moyen de la *Grille d'évaluation : directives relatives à l'utilisation de caméras* (page 84).

Évaluez l'application des directives à une cause juridique au moyen de la *Grille d'évaluation : application des directives relatives à l'utilisation de caméras* (page 85).

Ressources



- Cour suprême de la Colombie-Britannique, *Policy on Television in the Courtroom*, 4 avril 2001.
- Cour suprême de la Colombie-Britannique, *Guidelines for Television Coverage of Court Proceedings*, 15 novembre 2003.
- Cour provinciale de la Colombie-Britannique, *Media Policies*, 20 avril 2004.
- « Court TV pushes for wider camera access in courtrooms », *USA Today*, 5 octobre 2004.
- *L'encyclopédie du Canada*
- The Campaign for Press and Broadcasting Freedom, Canada, <http://www.presscampaign.org/>
- *Un guide pour les particuliers, Vos droits en matière de vie privée*, Commissariat à la protection de la vie privée Canada, http://www.privcom.gc.ca/information/02_05_d_08_f.asp
- La *Loi sur les jeunes contrevenants*, « Le droit à la protection de la vie privée », <http://www.parl.gc.ca/information/library/PRBpubs/8613-f.htm#2.%20Le%20droit-t>
- Reporters sans frontières, http://www.rsf.org/rubrique.php3?id_rubrique=19
- PEN Canada, <http://www.pencanada.ca/>
- *Charte canadienne des droits et libertés*, http://laws.justice.gc.ca/en/Charter/const_fr.html
- Disponible sur le site du ROEJ (www.roej.ca) :
- ROEJ, Arrêt faisant autorité : *Dagenais c. Société Radio-Canada* [1994] 35 R.C.S. 835.
- Renseignements sur la diffusion en 2007 de l'appel de Steven Truscott (Cour d'appel de l'Ontario)
- Ministère du procureur général de l'Ontario, Rapport du Comité ontarien de la justice et des médias, août 2006, chapitre 11.



DES CAMERAS VIDEO BIENTOT DANS LES SALLES D'AUDIENCE DE L'ONTARIO

CTV, Tiré d'un reportage de Paul Bliss, CTV, mercredi 10 janvier 2007, 18 h 30 HE.

L'Ontario va de l'avant avec son projet d'installation de caméras vidéo dans les salles d'audience, a annoncé mercredi le procureur général Michael Bryant. Les appareils électroniques seront placés à l'intérieur des salles d'audience de la Cour d'appel de l'Ontario dans le cadre d'un projet pilote. M. Bryant a indiqué qu'il était temps pour l'Ontario d'avancer dans cette direction, affirmant que «notre système judiciaire est prêt à être montré en gros plan. Ce gros plan arrivera dans les salons de la province au moment où nous syntoniserons la Cour d'appel de l'Ontario.»

Une équipe de mise en œuvre décidera de l'emplacement des caméras, de leur nombre et des causes qui feront l'objet d'une diffusion.

Les caméras de télévision font partie du mobilier de bon nombre de salles d'audience américaines depuis des années. De nombreux cas de crises de colère et d'altercations dans les salles d'audience ont été saisis sur bande vidéo. On ne doit pas s'attendre à des scènes semblables dans les salles d'audience ontariennes lorsque les caméras tourneront, a déclaré M^e Steven Skurka. «Il doit y avoir

responsabilisation, a-t-il indiqué. Les citoyens ont le droit de savoir ce qui se passe réellement dans les tribunaux de ce pays.» «Il s'agit simplement de trouver le bon équilibre.» Le projet pilote ne touche que les cours d'appel, mais cela ne devrait pas s'avérer ennuyant.

Une source a révélé à Paul Bliss, de CTV, qu'il est possible que les appels concernant les affaires de meurtre impliquant Steven Truscott et Robert Baltovich soient admissibles à la diffusion. Certains juges ont déjà exprimé des réserves à ce sujet, mais M. Bryant a indiqué que les tribunaux ontariens doivent savoir évoluer. Malgré leurs craintes, les juges, les avocats et le procureur général conviennent tous que le droit du défendeur à un procès équitable est prioritaire.

L'Ontario n'est pas le seul territoire de compétence dont les instances judiciaires font l'objet de reportages télévisés. La Colombie-Britannique, la Nouvelle-Écosse, le Manitoba ainsi que Terre-Neuve-et-Labrador permettent tous un accès limité aux salles d'audience aux équipes de journal télévisé. Des dizaines d'enquêtes publiques canadiennes ont également été télédiffusées.



Chronologie des événements – La présence de caméras dans les salles d'audience

- 1981** – La Cour suprême du Canada télédiffuse pour la première fois ses audiences en 1981, alors qu'elle permet l'enregistrement du *Renvoi sur le rapatriement de la Constitution*. Aujourd'hui, la majorité des instances devant la CSC sont télédiffusées sur CPAC, la Chaîne d'affaires publiques par câble.
- Années 1980** – Plus de 20 commissions d'enquête et autres instances ont été télédiffusées en tout ou en partie depuis le début des années 1980.
- 1987** – Le juge Zuber, dans son rapport sur la réforme des tribunaux ontariens, recommande un essai de deux ans concernant la présence de caméras dans les salles d'audience. La même année, la Commission de réforme du droit du Canada et l'Association du Barreau canadien recommandent l'accès immédiat des caméras aux cours d'appel ainsi qu'un essai de deux ans concernant la présence de caméras dans les salles d'audience. L'ABC est d'avis qu'il faut autoriser les juges à ordonner d'éteindre les caméras au besoin¹.
- 1983, 1988, 1995** – Le Conseil canadien de la magistrature vote contre la présence de caméras dans les salles d'audience en 1983, 1988 et 1995.
- 1991** – Les tribunaux inférieurs des États-Unis accueillent les caméras dans les salles d'audience. Depuis 1991, les Américains ont une chaîne de télévision par câble réservée à la télédiffusion des instances judiciaires. En 1995, 47 États permettent une certaine forme de télédiffusion des procès relevant de leur juridiction.
- 1992** – Depuis 1992, la présence de caméras est permise dans les salles d'audience d'Écosse. Les procès peuvent être télédiffusés si toutes les parties en cause donnent leur consentement.
- 1995** – Le procès d'O.J. Simpson convainc bon nombre de gens que les « caméras ont favorisé le m'as-tu vu et ont fait paraître le système judiciaire comme étant indigne »².
- 2007** – Le 10 janvier 2007, le procureur général de l'Ontario, Michael Bryant, annonce que des caméras seront installées dans les salles d'audience de la Cour d'appel de l'Ontario. Les causes portées en appel n'exigent habituellement pas la comparution des témoins ou des victimes de crime.

¹ L'encyclopédie du Canada, « La Présence des caméras de télévision dans la salle d'audience ».

² Éditorial du *Winnipeg Free Press*, 31 août 2006.



Explorer les répercussions positives et négatives

Examinez les répercussions de la décision du point de vue de diverses personnes et de divers groupes.

Répercussions positives	Répercussions négatives



Exemple de comparaison entre les répercussions positives et négatives de la présence de caméras dans les salles d'audience

Répercussions positives	Répercussions négatives
1. Contribue à exposer une plus grande partie de la population au système judiciaire.	1. Les témoins peuvent être intimidés et hésitants à se présenter à la barre des témoins s'ils font l'objet d'une attention.
2. Rendre les instances judiciaires publiques constitue un principe fondamental de la démocratie (n'importe qui peut se rendre au tribunal et assister aux audiences – toutefois, relativement peu de citoyens le font). Les citoyens doivent pouvoir voir que justice a été rendue.	2. Les avocats « poseront pour la galerie ».
3. Sans la présence de caméras dans les salles d'audience, le public doit se fier aux reportages des médias, qui peuvent être axés sur l'insolite ou le sensationnel.	3. La présence de caméras pourrait entraîner le « m'as-tu vu » et la recherche du sensationnel, ce qui peut avoir une incidence négative sur le progrès de l'instance et la réputation du système judiciaire (p. ex., le procès d'O.J. Simpson).
4. La diffusion d'instances judiciaires peut permettre d'éduquer le public et de dissiper les idées fausses à l'égard du système judiciaire.	4. Les intérêts de nature privée des témoins, des victimes et de l'accusé sont touchés.
5. Une attention accrue et un examen approfondi de la presse à l'égard des instances judiciaires peut mettre à jour d'éventuelles condamnations injustifiées ou le traitement inéquitable de personnes touchées par le système judiciaire.	5. Pourrait permettre la diffusion d'opinions racistes ou de discours haineux.
6. Certaines personnes peuvent ne pas être au courant des contraintes juridiques, par exemple, des principes relatifs aux sentences. La publicité peut accroître la compréhension du public.	6. Certains journalistes affirment que les salles d'audience pourraient devenir des « cirques » médiatiques allant à l'encontre de la dignité du système judiciaire.
7. Les pratiques inappropriées adoptées en salle d'audience pourraient être exposées (par exemple, à la suite de la diffusion du procès d'O.J. Simpson, la recherche du sensationnel dans les salles d'audience a diminué).	7. Risque que les inserts sonores de 20 secondes aux nouvelles du soir éclipsent les enjeux juridiques.
8. Rend le système judiciaire aussi transparent et accessible que possible.	8. Craintes concernant la protection de l'anonymat des jurés.
9. Permet la collaboration de la salle des nouvelles avec la salle d'audience.	9. Les médias peuvent choisir des clips trompeurs ou recherchant le sensationnalisme qui faussent la compréhension qu'a le public de l'affaire.



Répercussions positives

10. « Le public se fie aux journalistes afin qu'ils soient leurs yeux et leurs oreilles dans la salle d'audience et qu'ils rapportent ce qui se passe de façon exacte et complète. » Michael Bryant, procureur général de l'Ontario, *Chronicle Journal*, Thunder Bay (Ontario), 16 janvier 2005.
11. La présence d'une caméra n'entrave pas la dignité et le décorum des salles d'audience.
12. Les rapports sur support électronique sont plus exacts; ils ne faussent pas les faits. La télévision permet une couverture plus équilibrée et plus complète des procès que les médias traditionnels.
13. Les ordonnances de non-publication peuvent protéger les témoins, les victimes et l'accusé.
14. Les bandes vidéo des procès télédiffusés seront de précieux outils pédagogiques.
15. Accroît l'équité du procès et l'apparence d'équité essentielle à la confiance du public en exposant les participants à la vue de tous.
16. Les avocats sont plus susceptibles d'être mieux préparés et de plaider efficacement s'ils sont filmés; ils ne veulent pas avoir l'air ridicule. Cela entraînera une défense des droits plus efficace et une amélioration de l'administration de la justice.
17. Dans une démocratie, les reportages des médias permettent d'assurer la responsabilisation et la transparence des gouvernements ainsi que le respect des droits enchâssés dans la *Charte*.

Répercussions négatives

10. Les médias s'intéressent principalement au bénéfice commercial plutôt qu'à l'éducation du public et n'hésiteront donc pas à exploiter les tragédies des gens.
11. Un témoin peut être plus nerveux s'il se présente devant les caméras ou peut refuser de témoigner.
12. Les témoignages peuvent être biaisés par ce que les témoins ont vu à la télévision avant d'être appelés à la barre.
13. Les témoins peuvent utiliser la présence de caméras pour acquérir une notoriété.
14. Les jurés peuvent subir une pression accrue, ce qui peut affecter leur jugement.
15. Les chaînes de télévision ne choisiront de diffuser que certains procès, qui seront des procès à sensation.
16. La diffusion de procès et les analyses dans le cadre des journaux télévisés du soir peuvent donner lieu à une « boucle de réaction » et à une réponse du public dont les avocats et les juges tiendront compte (avec un effet défavorable).
17. Les victimes peuvent hésiter à se manifester de peur d'être le centre d'un procès télévisé.
18. Les témoins peuvent faire l'objet d'actes de représailles s'ils sont reconnus.
19. La sécurité des avocats, des juges et des jurés peut soulever des craintes.
20. L'examen par le public de segments de la conduite du juge en salle d'audience peut entraîner des opinions négatives à l'égard de la décision, sans analyse contextuelle du procès dans son ensemble.



Directives relatives aux discussions avec disposition en U

La stratégie de discussion avec disposition en U offre une solution de rechange au traditionnel débat bilatéral. Plutôt que d'offrir une forme de débat fondée sur l'affrontement, cette stratégie encourage les élèves à voir les avantages qu'offrent tous les aspects d'une question et à replacer les options binaires en tant que pôles le long d'un continuum.

Afin de mettre en œuvre cette méthode avec les élèves, configurez la classe en « forme de U ». Les élèves ayant des opinions extrêmes (soit fortement en accord, soit fortement en désaccord avec la proposition) s'assoient à l'une ou l'autre des extrémités du « U »; les élèves aux opinions partagées prennent les places appropriées le long du demi-cercle. Commencez en demandant aux élèves assis à chaque extrémité du « U » de présenter leur position et quelques motifs seulement. S'il y a un déséquilibre entre le soutien d'un côté par rapport à l'autre, placez-vous (temporairement) à une extrémité afin de lancer la discussion. Alternez d'un côté à l'autre pendant que les élèves de toutes les parties du « U » émettent leur opinion. Insistez sur le fait que les élèves ne doivent pas essayer de convaincre les autres, mais simplement d'expliquer pourquoi leur position est la plus défendable selon eux. À plusieurs étapes de la discussion, encouragez les élèves à se déplacer physiquement le long du continuum s'ils ont entendu des motifs qui les poussent à modifier leur position intellectuelle sur la question. L'objectif de la discussion avec disposition en U est d'encourager les élèves à défendre provisoirement des points de vue et à écouter les autres afin d'essayer de trouver la position personnelle la plus défendable le long d'un continuum de possibilités.

Si vous travaillez avec de plus jeunes élèves, il peut être difficile de faire en sorte qu'ils se portent volontaires pour occuper une place le long d'un continuum. Une variation de la discussion avec disposition en U est de commencer avec trois options relatives à une question : non, oui, peut-être. Demandez à chaque élève de décider laquelle des trois réponses correspond le mieux à sa pensée. Invitez le groupe du « peut-être » à se tenir debout en ligne devant la classe et demandez à plusieurs porte-parole d'expliquer leur raisonnement. Une fois qu'ils ont terminé, demandez si des élèves dans la classe ont changé d'opinion et, le cas échéant, invitez-les à se joindre au groupe du « peut-être ». Ensuite, demandez aux élèves ayant établi que « non » correspond à la réponse appropriée de former sur le côté une ligne perpendiculaire au groupe du « peut-être ». Demandez à quelques porte-parole de présenter leurs motifs. Une fois qu'ils ont terminé, demandez aux élèves qui ont changé d'opinion de se joindre à l'un des groupes. Enfin, demandez aux élèves qui croient que « oui » constitue la bonne réponse de former une ligne de l'autre côté de la classe, face au groupe du « non » (les trois lignes devraient former un « U »). Invitez plusieurs porte-parole à présenter le point de vue du groupe du « oui ». Une fois de plus, lorsque la présentation est terminée, demandez aux élèves qui ont changé d'opinion de se joindre à l'un des groupes. Demandez aux élèves des groupes du « oui » et du « non » de se rapprocher de la ligne du groupe du « peut-être », s'ils sont enclins à le faire. Inversement, demandez aux élèves du « peut-être » de se diriger vers l'une ou l'autre des extrémités, si ce point de vue les attire.

Lorsque tous les groupes ont présenté leurs motifs, invitez les élèves à poursuivre la discussion en leur demandant de changer d'idée s'ils entendent des motifs qui les incitent à remettre en question leur position actuelle. Il n'est pas nécessaire d'atteindre un consensus sur la question.



Évaluation des discussions avec disposition en U

4 = Exemplaire 3 = Bon 2 = Acceptable 1 = En développement R = Rattrapage

Noms des élèves	Connaissances préalables Compréhension exacte des enjeux et des événements importants Compréhension claire des concepts de défi et de possibilité	Ouverture d'esprit Désir de tenir compte de divers points de vue Désir de revoir son opinion et sa position en fonction de nouveaux faits ou arguments	Jugement raisonné S'appuie sur des faits pour prendre une décision éclairée. Compare les faits probants aux critères pour effectuer un jugement éclairé.
	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :
	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :
	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :
	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :
	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :
	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :
	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :
	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :
	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :
	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :	4 3 2 1 R Commentaire :



Techniques de caricature



Technique	Exemple
Légende phrase ou expression qui constitue le titre de la caricature	
Étiquettes mots insérés dans le dessin pour identifier des personnes ou des objets	
Taille relative les personnages sont dessinés selon des proportions différentes les uns par rapport aux autres	
Contraste utilisation des ombres et des blancs pour créer un effet	
Composition disposition ou emplacement des personnages ou des objets dans la caricature	
Symbolisme signe ou objet représentant autre chose	
Caricature représentation déformée d'un personnage ou d'une personne reconnaissable	



Élaboration de directives relatives à l'utilisation de caméras

Énoncés concernant les directives	Explication en ce qui a trait aux « droits » en jeu (<i>Charte canadienne des droits et libertés/Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents</i> , lois sur la protection de la vie privée, ordonnances de non-publication, intérêts de nature privée et questions de sécurité)
1. Qui est autorisé à utiliser des caméras dans les salles d'audience?	
2. Quel consentement est requis de la part des personnes filmées ou photographiées?	
3. Quelles sont les restrictions concernant les types de causes (p. ex., violence faite aux enfants) et de personnes (p. ex., âge)?	
4. Quel matériel peut-on utiliser dans les salles d'audience?	



Soyez le juge

Utilisez le tableau suivant afin d'appliquer un ensemble de directives à une cause particulière et justifiez chaque directive en vous référant à des droits précis.

Cause : Nom et numéro du greffe de la Cour d'appel : Entendue par un seul juge ou par un comité de trois ou cinq juges : Partie qui interjette appel : Motifs de l'appel (voir la décision autorisant l'appel) : Circonstances particulières :	
Énoncés concernant les directives	Décision judiciaire relative aux directives assortie d'une justification d'ordre juridique relativement aux droits
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	



Grille d'évaluation : explorer les répercussions positives et négatives

Critères	Rattrapage	En développement	Bon	Exemplaire
Relève les facteurs positifs	Ne relève aucun des facteurs positifs importants.	Relève quelques facteurs positifs, mais néglige de nombreuses considérations positives importantes.	Relève divers résultats positifs importants.	Relève un éventail important de résultats positifs; certains sous-tendent une étude approfondie de la question et incluent des exemples précis.
Relève les facteurs négatifs	Ne relève aucun des facteurs négatifs importants.	Relève quelques résultats négatifs, mais néglige de nombreuses considérations négatives importantes.	Relève divers résultats négatifs importants.	Relève un éventail important de résultats négatifs; certains sous-tendent une étude approfondie de la question et incluent des exemples précis.

Commentaires :



Grille d'évaluation : discussions avec disposition en U

Critères	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Connaissances générales Compréhension exacte des enjeux et des événements importants Compréhension claire des concepts de défi et de possibilité	Capacité de faire référence à de nombreux enjeux et événements différents, toujours avec exactitude. Effectue toujours des liens pertinents entre les enjeux et les événements et la mesure dans laquelle ils reflètent un défi ou une possibilité.	Capacité de faire référence à plusieurs enjeux et événements différents, habituellement avec exactitude. Effectue habituellement des liens pertinents entre les enjeux et les événements et la mesure dans laquelle ils reflètent un défi ou une possibilité.	Capacité de faire référence à certains enjeux et événements différents, parfois avec exactitude. Effectue parfois des liens pertinents entre les enjeux et les événements et la mesure dans laquelle ils reflètent un défi ou une possibilité.	Capacité de faire référence à un nombre limité d'enjeux et événements différents, avec peu d'exactitude. Effectue rarement des liens pertinents entre les enjeux et les événements et la mesure dans laquelle ils reflètent un défi ou une possibilité.
Ouverture d'esprit Désir de tenir compte de divers points de vue Désir de revoir son opinion et sa position en fonction de nouveaux faits ou arguments	Tient toujours compte, de façon attentive, de tous les points de vue présentés. Toujours prêt à réexaminer un point de vue lorsque les faits ou les arguments le justifient.	Tient habituellement compte de tous les points de vue présentés. Habituellement prêt à réexaminer un point de vue lorsque les faits ou les arguments le justifient.	Tient parfois compte des divers points de vue présentés. Parfois prêt à réexaminer un point de vue lorsque les faits ou les arguments le justifient.	Tient rarement compte d'autres points de vue. Rarement prêt à réexaminer un point de vue, même lorsque les faits ou les arguments le justifient.
Jugement raisonné S'appuie sur des faits pour prendre une décision éclairée. Compare les faits probants aux critères pour effectuer un jugement éclairé.	Les décisions portant sur les enjeux sont toujours fondées sur les preuves disponibles. Tient toujours compte des preuves disponibles à la lumière des critères afin de prendre une décision.	Les décisions portant sur les enjeux sont habituellement fondées sur les preuves disponibles. Tient habituellement compte des preuves disponibles à la lumière des critères afin de prendre une décision.	Les décisions portant sur les enjeux sont parfois fondées sur les preuves disponibles. Tient parfois compte des preuves disponibles à la lumière des critères afin de prendre une décision.	Les décisions portant sur les enjeux sont rarement fondées sur les preuves disponibles. Tient rarement compte des preuves disponibles à la lumière des critères afin de prendre une décision.

Commentaires :



Grille d'évaluation : caricatures

Critères	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Expression claire d'une opinion	L'enjeu est clairement déterminé au-delà d'une dimension et le point de vue est également clairement transmis.	L'enjeu est clairement déterminé, mais peut n'en illustrer qu'une dimension. Le point de vue est évident.	L'enjeu peut être déterminé, mais le point de vue n'est pas clairement établi.	Ni l'enjeu ni le point de vue ne sont évidents.
Utilisation efficace des techniques de caricature	La caricature inclut plus de quatre techniques utilisées par les caricaturistes.	La caricature inclut trois ou quatre techniques utilisées par les caricaturistes.	La caricature inclut au moins une ou deux techniques utilisées par les caricaturistes.	Impossible de distinguer les techniques utilisées par les caricaturistes.

Commentaires :



Grille d'évaluation : directives relatives à l'utilisation de caméras

Critères	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Directives complètes clairement exprimées	Des directives sont fournies pour toutes les catégories; elles sont toutes clairement exprimées en vue d'offrir une orientation claire aux juges.	Des directives sont fournies pour toutes les catégories; la majorité sont clairement exprimées en vue d'offrir une orientation claire aux juges.	Des directives sont fournies pour certaines des catégories, mais ne sont pas toutes clairement exprimées en vue d'offrir une orientation claire aux juges.	Des directives ne sont pas fournies pour chaque catégorie ni ne sont clairement exprimées.
Compréhension des droits concurrents en jeu	Les directives démontrent une compréhension approfondie et détaillée des droits concurrents.	L'explication démontre une compréhension de base des droits concurrents.	L'explication démontre une certaine compréhension des droits concurrents.	L'explication ne démontre aucune compréhension des droits concurrents.

Commentaires :



Grille d'évaluation : application des directives relatives à l'utilisation de caméras

Critères	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Application appropriée des directives	Les directives sont appliquées de façon appropriée à la cause et démontrent une compréhension claire de la nature de celle-ci.	Les directives sont appliquées de façon appropriée à la cause et démontrent une compréhension de la nature de celle-ci.	Les directives sont appliquées de façon appropriée à la cause et démontrent une certaine compréhension de la nature de celle-ci.	Les directives ne sont pas appliquées de façon appropriée à la cause.
Explication claire et réfléchie	L'explication concernant toutes les directives est clairement présentée et démontre une compréhension approfondie des questions de droit en jeu.	L'explication concernant la majorité des directives est clairement présentée et démontre une compréhension des questions de droit en jeu.	L'explication concernant certaines des directives est clairement présentée et démontre une certaine compréhension des questions de droit en jeu.	L'explication concernant chaque directive n'est pas clairement présentée et ne démontre aucune compréhension des questions de droit en jeu.

Commentaires :



Module Quatre

Favoriser la confiance du public

Idées de défis cruciaux

Les cinq activités suivantes peuvent servir d'activités d'enrichissement ou être exposées en profondeur sous forme de défis. L'un de ces défis d'analyse critique a été exposé en profondeur dans les pages qui suivent et comprend des documents à remettre aux élèves et des ressources documentaires. Bien que chacune des autres activités présentées ci-dessous ne s'accompagne pas expressément de ressources et de documents à remettre aux élèves, un grand nombre des ressources, des liens Web ou des documents relatifs au défi d'analyse critique exposé en profondeur pourraient servir à préparer d'autres activités.



Couverture médiatique – équilibrée ou unilatérale : Dans quelle mesure les médias canadiens traitent-ils de façon équilibrée les questions de justice internationale?

Dans cette activité, les élèves rédigent un compte rendu médiatique qui présente un traitement plus équilibré des différents points de vue sur la question.

Ce défi a pour objet d'examiner la mesure dans laquelle la couverture médiatique des questions de justice rapporte de façon équilibrée les différents points de vue. L'affaire controversée de la détention du Canadien Omar Khadr à la prison américaine de Guantanamo Bay, à Cuba, est le véhicule qui servira à explorer la question générale de la présentation de points de vue multiples dans les médias. La structure et les outils de soutien de ce défi peuvent tout aussi bien être utilisés pour les questions nationales liées au système judiciaire. Pour commencer, les élèves déterminent la mesure dans laquelle des médias canadiens choisis présentent un reportage équilibré. Selon leur évaluation, les élèves rédigent leur propre reportage afin de présenter un compte rendu équilibré des différents points de vue sur la question.



Profilage, vie privée et maintien de l'ordre : Dans quelles conditions le profil personnel des victimes et des suspects devrait-il être divulgué dans la presse?

Dans cette activité, les élèves étudient l'efficacité des reportages médiatiques sur le profil personnel (race, nationalité, âge, affiliations, situation socio-économique) d'une victime, d'un témoin ou d'un suspect. Les élèves commencent par examiner certaines études de cas afin de déterminer les circonstances dans lesquelles il faut obtenir des renseignements supplémentaires pour faire avancer une enquête. En se fondant sur les études de cas, les élèves préparent un ensemble de lignes



directrices destinées aux médias et au système judiciaire visant à déterminer les circonstances dans lesquelles la divulgation de renseignements personnels représente une option efficace et légitime. Pour accomplir cette tâche, les élèves lisent différentes études de cas dans lesquelles les références personnelles sont supprimées. En se fondant sur chaque étude de cas, les élèves déterminent leur connaissance de l'affaire, les renseignements supplémentaires nécessaires pour la résoudre et ce qu'ils ont appris sur l'utilisation justifiée des renseignements personnels. Lorsqu'ils déterminent l'utilisation justifiée, les élèves mesurent les avantages que la police retire de la divulgation du profil personnel par rapport aux risques qu'encourent les personnes en cause. Par exemple :

- Est-ce que la divulgation du profil personnel d'un suspect contribuera à stéréotyper un groupe?
- Est-ce que la publication de renseignements vagues donnera lieu à des indications inexactes et entachera la réputation de personnes innocentes?
- Est-ce que l'utilisation des médias pour faire avancer une enquête attirera l'attention de façon négative sur un quartier particulier?
- Dans quelles circonstances le coût à payer serait-il acceptable?

Distribuez aux élèves une liste de 10 à 15 renseignements supplémentaires sur l'enquête et invitez-les à choisir les 8 à 10 renseignements les plus pertinents et les plus importants. Cette étape vise à aider les élèves à déterminer si des renseignements personnels devraient être communiqués au public et à quel moment cela devrait être fait.



Évaluation de la couverture de la criminalité : Dans quelle mesure les médias tiennent-ils compte avec précision des tendances de la criminalité?

Dans cette activité, les élèves devront : 1) mettre au jour le message des médias relatif à la criminalité et 2) évaluer la précision des reportages médiatiques sur les tendances de la criminalité.

Dans le cadre de cette activité à deux volets, les élèves examinent le rôle que jouent les médias pour modeler la confiance, les croyances et les perceptions du public relativement à la criminalité et à la sécurité de leur collectivité en commençant par déterminer la tendance relative aux taux de criminalité proposée dans les reportages, puis en comparant la précision des reportages médiatiques aux preuves statistiques.

Situez le contexte de la discussion en demandant aux élèves s'ils croient que la criminalité est un problème qui s'aggrave ou s'atténue dans leur collectivité et si les crimes violents sont à la hausse ou à la baisse. Une fois que les élèves auront eu l'occasion de réfléchir à la question, invitez-les à communiquer leurs réflexions à un partenaire. Invitez-les ensuite à communiquer leurs réflexions à la classe. Ce faisant, demandez-leur d'expliquer le fondement de leurs croyances sur les tendances de la criminalité :

- Reposent-elles sur des données empiriques (ils ont vécu des changements)?
- Reposent-elles sur les dires des autres concernant la façon dont les choses ont changé?
- Reposent-elles sur des statistiques recueillies à propos de la criminalité?



- Leurs perceptions reposent-elles sur des reportages médiatiques?

Il est probable que les reportages médiatiques occuperont une place plutôt importante dans les discussions. Si ce n'est pas le cas, demandez aux élèves quelle est l'importance des médias dans le modelage de nos croyances sur les tendances de la criminalité.

Afin que les élèves examinent la façon dont les médias influencent nos croyances sur les tendances de la criminalité, fournissez-leur un certain nombre d'articles de journaux, de séquences d'actualité télévisées ou de reportages radiophoniques sur la criminalité provenant de diverses sources. Invitez les élèves à lire ou à écouter attentivement les reportages d'un œil ou d'une oreille critique et à réfléchir à ce qui suit : Quel message nous transmet le titre? Quels mots, langage corporel, tons ou traits faciaux sont utilisés pour persuader le lecteur ou l'auditeur? L'histoire se concentre-t-elle sur l'événement ou tente-t-elle de persuader le lecteur de la présence d'un problème?

Invitez les élèves à travailler en groupes de six. Fournissez à chaque groupe trois articles différents. Proposez aux élèves de former des équipes de deux au sein de leur groupe pour lire l'un des articles et en discuter avant de partager leurs conclusions. Informez les élèves que leur défi consiste à préparer un énoncé concis et précis qui explique le message dominant sur la criminalité que les médias véhiculent principalement.

Ils devront ensuite examiner les statistiques actuelles sur la criminalité et la prévention du crime afin de déterminer si le message omniprésent dans les médias arrive à une conclusion juste et précise ou si les reportages médiatiques sur la criminalité donnent au public une fausse impression sur les tendances de la criminalité et la sécurité publique. Les élèves pourraient être invités à comparer ces conclusions à celles tirées dans la première partie de ce défi.



Couverture médiatique d'affaires privées : Les médias devraient-ils être autorisés à publier des reportages sur des affaires de divorce et de garde d'enfant?

Dans cette activité, les élèves :

- examineront l'application de restrictions aux médias et de mesures de protection de la vie privée dans les affaires de droit de la famille;
- rédigeront une lettre au rédacteur en chef concernant la proposition hypothétique de modification de la procédure relative aux instances de divorce et de garde d'enfants.

Donnez à chaque élève la proposition hypothétique de modification de la procédure relative aux affaires de divorce. Invitez les élèves à analyser, en groupes de trois ou quatre, les répercussions de la proposition sur les intérêts privés des conjoints, des enfants ou d'autres membres de la famille et les répercussions possibles que ces modifications pourraient avoir sur les familles en instance de divorce.



Avec l'ensemble de la classe, discutez de certains facteurs qui touchent les audiences de divorce et de garde d'enfants, notamment :

- la conduite des conjoints;
- les antécédents de violence ou d'agression;
- la situation financière de chaque conjoint;
- l'âge des enfants, le cas échéant;
- la réputation publique de chaque conjoint.

Proposition hypothétique

La procédure actuelle des tribunaux exige que les conjoints qui présentent une demande de divorce remplissent de multiples formulaires et déposent les formulaires papier dûment remplis auprès du palais de justice. Pour obtenir de plus amples renseignements sur cette procédure, consultez la publication intitulée « Guide des procédures à la Cour de la famille » accessible à l'adresse <http://www.attorneygeneral.jus.gov.on.ca/french/family/guides/fc/Default.asp>.

Un groupe de pression a proposé des modifications aux lois régissant les affaires de divorce et de garde d'enfants afin que les demandes de divorce soient simplifiées et coûtent moins cher. L'un ou l'autre des conjoints pourrait remplir une demande en ligne qui comprendrait notamment les renseignements personnels sur le couple ainsi que sur les enfants, le cas échéant. Les détails financiers, y compris tous les biens, les comptes bancaires, les salaires annuels et les déclarations d'impôt sur le revenu, seraient saisis dans la demande électronique. Le calcul des pensions alimentaires des enfants et du conjoint pourrait se faire automatiquement, sans avoir à défrayer les coûts d'une audience.

Tous les renseignements sur les antécédents de conflit, d'agression, de violence, d'infidélité ou autres facteurs menant à la dissolution de la relation pourraient être ajoutés. Une fois la demande dûment remplie, on demanderait à l'autre conjoint d'y répondre. Un greffier de la cour examinerait les documents et proposerait une solution. Si la solution ne convient pas à l'un des conjoints, il pourrait intenter une poursuite en justice et introduire une instance devant la cour. Dans l'intérêt de la transparence, toutes les personnes citées dans la demande (enfants, employeurs, voisins, etc.) auraient accès à la demande. Les membres de la presse pourraient demander une copie de toute demande active.

Est-il dans l'intérêt public de divulguer ces renseignements? Est-ce que ce point devrait même être pris en compte pour décider si ces renseignements méritent d'être divulgués?

Rappelez aux élèves que le tribunal cherche à statuer sur ces instances de manière juste et équitable, en tenant compte de l'intérêt véritable des enfants, des besoins et des droits des conjoints, ainsi que de la stabilité et de l'harmonie de l'accord qui en résulte. Pour régler les affaires de droit de la famille, il faut :

- être de bonne foi (soupeser les besoins de toutes les parties en cause);
- avoir un esprit ouvert (être disposé à examiner différentes options et solutions de rechange créatives).

Demandez aux élèves d'évaluer le niveau de renseignements personnels qu'il convient de mentionner dans les reportages sur les affaires de droit de la famille. Discutez de la sécurité



d'Internet et demandez aux élèves s'ils croient ou non que le processus en ligne proposé offrira une protection contre le piratage et la recherche sur Internet. Tenez compte des différentes répercussions que la proposition aurait sur une personne réputée ou célèbre. Mettez en contraste cette proposition avec le niveau d'accès à l'information du processus judiciaire type. Est-ce que la loi proposée permet de maintenir un juste équilibre entre la divulgation de noms et de détails personnels et l'accessibilité de l'information? Dispose-t-on de solutions de rechange?

Une fois que les élèves auront eu l'occasion d'examiner les répercussions de la nouvelle proposition, à la lumière des différents facteurs, demandez-leur de rédiger une lettre au rédacteur en chef en faveur ou à l'encontre de la nouvelle proposition. Encouragez les élèves à ajouter à leur lettre un titre convaincant. Un titre convaincant doit être concis, informatif et invitant. La lettre doit être précise, persuasive et invitante.



Être juge : Examen de la façon dont les juges sont dépeints dans les médias

Dans cette activité, les élèves étudient le rôle des juges et la façon dont ils sont dépeints dans les médias en examinant différents reportages médiatiques qui traitent du rôle des juges dans le processus judiciaire.

Pour établir le contexte de ce défi, demandez aux élèves d'écrire en silence trois mots qui, selon eux, décrivent le mieux le rôle des juges dans le système judiciaire. Suggérez-leur de mettre de côté les trois mots et fournissez-leur ensuite une brève étude de cas qui décrit une situation où la décision d'un juge a donné lieu à l'invalidation ou à la remise en question d'une loi. Demandez aux élèves de lire l'étude de cas et de réfléchir ensuite aux trois mots qu'ils ont mis de côté – est-ce que ces trois mots saisissent l'essence du rôle du juge dans l'étude de cas? Dans la négative, quels autres mots ou expressions devraient être ajoutés? La discussion pourrait porter sur la question de savoir si les juges devraient appliquer les lois, les interpréter ou les deux.

Après une brève discussion sur le rôle que, selon les élèves, les juges devraient jouer, fournissez-leur différents reportages médiatiques qui traitent de la question du rôle des juges dans le système judiciaire. Invitez les élèves à examiner un ou plusieurs des articles et à déterminer si le résultat découle de l'application d'une loi établie ou de la formulation d'un nouveau principe ou d'une nouvelle règle de droit. En outre, invitez les élèves à déterminer si les médias ont appuyé le rôle joué par le juge. Invitez les élèves à partager leurs conclusions de sorte qu'ils aient un vaste échantillon de reportages médiatiques sur le rôle des juges. Proposez aux élèves de tenter de cerner, pendant qu'ils partagent leurs conclusions, des tendances dans la façon dont les médias couvrent le rôle des juges : comment les médias dépeignent-ils le rôle des juges?

Pour conclure cette activité, invitez les élèves à créer une caricature ou à rédiger un éditorial qui explique comment les médias dépeignent le rôle des juges dans le système judiciaire et qui présente une réaction favorable ou critique à l'égard de la nature de la couverture médiatique sur les juges.



Défi d'analyse critique : Couverture des médias – équilibrée ou unilatérale?

Vue d'ensemble

Dans quelle mesure les médias canadiens traitent-ils de façon équilibrée les questions de justice internationale? Rédigez de nouveau un compte rendu médiatique qui présente un traitement équilibré des différents points de vue sur la question.

Ce défi a pour objet d'examiner la mesure dans laquelle la couverture médiatique des questions de justice rapporte de façon équilibrée les différents points de vue. L'affaire controversée de la détention du Canadien Omar Khadr à la prison américaine de Guantanamo Bay, à Cuba, est le véhicule qui servira à explorer la question générale de la présentation de points de vue multiples dans les médias. La structure et les outils de soutien de ce défi peuvent tout aussi bien être utilisés pour les questions nationales liées au système judiciaire. Pour commencer, les élèves déterminent la mesure dans laquelle des médias canadiens choisis présentent un reportage équilibré. Selon leur évaluation, les élèves rédigent leur propre reportage afin de présenter un compte rendu équilibré des différents points de vue sur la question.

Compréhension générale

Inciter le public à faire confiance aux reportages sur les questions de justice internationale est une tâche complexe parce qu'il faut tenir compte de multiples points de vue et des différentes forces qui influent sur les décisions relatives aux reportages médiatiques.

Préparation

Cette activité peut être réalisée en 485 minutes ou 6,5 périodes environ, y compris le temps consacré aux directives, à la recherche et à l'accomplissement des tâches par les élèves.

Connaissances préalables

- Compréhension des facteurs qui façonnent les reportages médiatiques sur les questions de justice internationale
- Connaissance de ce qui donne à une question juridique une portée internationale
- Compréhension des différentes personnes et des différents groupes touchés par des questions particulières de justice
- Introduction au droit international et à la coopération entre les États
- Introduction à la position du Canada relative aux questions internationales de droits de la personne et de crimes de guerre

Vocabulaire de la pensée critique

- points de vue
- perspective
- unilatéral



- partial

Stratégies cognitives

- stratégies de décodage du vocabulaire
- remue-méninges
- les cinq questions fondamentales (qui, quoi, où, quand et pourquoi)
- détection des préjugés

Tournures d'esprit

- ouverture d'esprit
- pleine conscience
- esprit d'équité

Critères de jugement

- Reportage équilibré :
 - ouverture d'esprit (disposé à examiner un éventail de points de vue)
 - pleine conscience (tient compte des intérêts de tous les principaux intervenants)
 - esprit d'équité (examine soigneusement toutes les preuves)

Compte rendu nouvelle version

- crédible
- précis
- complet

Activité d'apprentissage

Étape 1



Lancez une enquête sur le traitement médiatique des questions de justice internationale en présentant l'affaire de la détention du Canadien Omar Khadr à la prison américaine de Guantanamo Bay, à Cuba. Précisez que cette activité ne met pas l'accent sur les particularités de cette affaire, mais plutôt sur la question plus vaste du traitement médiatique équilibré.

Demandez aux élèves de tenir compte du concept de la justice dans un contexte international. Encouragez-les à utiliser différentes stratégies de constitution de vocabulaire pour les aider à définir ce terme. Par exemple, ils pourraient souhaiter utiliser les stratégies décrites à la section *Stratégies de décodage du vocabulaire* (page 99) pour définir l'expression « droit international » ou « droits de la personne internationaux ». Une fois que les élèves sont parvenus à une définition de travail, invitez-les à dresser une liste des questions qui relèvent de ce concept. Encouragez les élèves à énumérer les caractéristiques qui définissent les problèmes de justice internationale (p. ex., touche au moins deux pays, porte essentiellement sur l'administration de la justice). Demandez aux élèves d'allonger cette liste en passant en revue un journal, un magazine d'actualités tel que *Maclean's*, ou un journal télévisé.



Étape 2



Pour acquérir des connaissances de base, invitez les élèves à préparer une fiche de renseignements sur l'affaire Khadr. Donnez-leur une copie du document intitulé *Survol de l'affaire Omar Khadr* (page 100). Leur défi consiste à distinguer l'information factuelle de l'interprétation que fait l'auteur des événements. Si vous le souhaitez, distribuez aux élèves une copie de *Résumé des faits* (page 101) pour qu'ils puissent y inscrire les principales idées en utilisant les cinq questions fondamentales (qui, quoi, où, quand et pourquoi) comme guide. Leur compte rendu doit respecter les critères suivants :

- concision : entre 250 et 300 mots au maximum;
- précision : contient uniquement des énoncés factuels – aucune spéculation ou opinion;
- pertinence : ne contient que l'information importante essentielle pour comprendre le problème;
- exhaustivité : n'omet aucun fait important.

Étape 3



Distribuez des copies du *Extraits des obligations internationales du Canada* (pages 102 à 104). Demandez aux élèves d'évaluer l'article sur l'affaire Khadr afin de déterminer s'il fournit de l'information sur les obligations du Canada en vertu du droit international. Au fil de leurs lectures sur cette affaire, demandez-leur de déterminer lequel de ces articles explique le mieux au lecteur les aspects juridiques de la situation. Est-ce que les reportages médiatiques choisis décrivent avec précision les questions de droit ou facilitent la compréhension du lecteur? Les journalistes devraient-ils être tenus de fournir de l'information contextuelle ou éducative? De quelles façons ces articles améliorent-ils la compréhension du lecteur au sujet des obligations internationales du Canada et déforment-ils ou obscurcissent-ils les questions de droit?

Étape 4



Invitez les élèves à étudier les facteurs qui influent sur les reportages médiatiques relatifs aux questions de droit international et à proposer des explications plausibles à l'égard des raisons pour lesquelles les médias relatent ainsi les faits. Pour les aider à examiner cette question, fournissez aux élèves, qui travaillent en groupes de quatre, un jeu de cartes sur lesquelles sont inscrites huit citations (voir *Citations sur la partialité des médias* [page 105]). Demandez aux élèves de brasser les cartes, puis de les placer au centre de la table. Demandez aux élèves de prendre à tour de rôle, dans le sens des aiguilles d'une montre, la carte placée sur le dessus du paquet et de la lire à haute voix au reste du groupe. Invitez ensuite chaque membre du groupe à trouver le message clé de la citation, en proposant une preuve extraite de la citation pour l'étayer. L'élève qui tient la carte écoute attentivement les autres et inscrit les idées du groupe au dos de la carte. Ce processus se poursuit jusqu'à ce que tous les élèves aient lu et inscrit les idées principales sur deux des cartes de citation. Indiquez aux élèves de retourner la pile de cartes de sorte qu'ils puissent voir le dos des cartes et de trier les idées qui y sont inscrites selon les messages couramment véhiculés relativement à la façon dont les reportages médiatiques peuvent être influencés par des facteurs externes biaisés. Une fois le tri terminé, demandez aux élèves de partager leur liste de facteurs possibles avec l'ensemble de la classe.



Fournissez aux élèves deux exemples d'article sur la couverture médiatique de l'affaire Khadr – un article extrait du *Muslim Monthly* [Article : *Les nouvelles musulmanes mensuelles* (page 106)] et l'autre extrait de la *Synchronized Press* [Article : *La Synchronized Press* (page 107)]. Incitez les élèves à réfléchir aux questions suivantes :

- D'après l'article, quels sont les principales personnes ou les principaux groupes en cause dans cette affaire?
- D'après l'article, de quelle façon sont-ils impliqués et quel est leur point de vue sur la question?
- Y a-t-il d'autres groupes en jeu dans l'affaire dont le point de vue n'a pas été mentionné dans l'article?
- Quel pourrait être leur point de vue sur la question?
- Dans quel but principal est-ce que le ou la journaliste a décrit la question de cette façon? En d'autres termes, quelle réaction de l'auditoire est-ce que le ou la journaliste tente d'obtenir?

Demandez aux élèves de déterminer les facteurs qui semblent avoir joué un rôle dans la façon dont l'événement a été rapporté. Encouragez-les à ajouter d'autres facteurs qui pourraient s'appliquer à leur affaire. Une fois que les élèves ont lu les articles, demandez-leur d'évaluer dans quelle mesure un point de vue particulier est évident dans l'un ou l'autre des deux articles ou les deux.

En se fondant sur leur évaluation des articles provenant des deux sources, demandez aux élèves de rédiger un bref énoncé d'opinion favorable qui décrit comment l'un des reportages traite la question, en citant des preuves pour étayer les raisons pour lesquelles ils croient que le journaliste l'a fait ainsi (c.-à-d. quels sont les facteurs qui semblent avoir influencé le reportage). Demandez aux élèves de présenter oralement ces renseignements à la classe.

Étape 5



Attirez l'attention des élèves sur la couverture de l'affaire Khadr dans les médias canadiens. Pour encadrer l'évaluation des reportages médiatiques par les élèves, expliquez-leur que les médias prétendent souvent adopter une position impartiale dans leur quête de la vérité. La confiance du public envers les médias est souvent tributaire de la mesure dans laquelle il croit que les médias ont présenté l'information de façon équilibrée.

Pour illustrer ce fait à l'aide d'un exemple historique, expliquez qu'avant la Révolution française, la société était traditionnellement divisée en trois états (le clergé, l'aristocratie et tous les autres). Au début de la Révolution, la presse a déclaré être le « quatrième pouvoir », indiquant ainsi qu'elle était indépendante de tout autre segment de la société et au service de la quête de la vérité. Dans les années 1970, lorsque le réseau anglais de la SRC a décidé de lancer une émission d'affaires publiques qui explorerait des questions importantes pour les Canadiennes et les Canadiens, il a opté pour le titre « The Fifth Estate ».

Pour aider les élèves à réfléchir à la question de la confiance du public et à l'impartialité des médias, remettez-leur la citation suivante qui expose un objectif qui a généralement été accepté par les médias, le système judiciaire et le grand public :



« Il est historiquement admis que les médias assument le rôle de représentant public, d'informateur et d'éducateur relativement aux questions socio-politiques du jour... Les gens qui travaillent dans les médias s'entendent généralement sur le fait qu'on leur confie un objectif important d'une vaste portée : recueillir et diffuser des nouvelles et des opinions exhaustives et retenir l'attention de l'auditoire, tout en cherchant légitimement à donner forme, à filtrer et à remettre en question les enjeux d'intérêt public. » [traduction]

– Diana Lowe, Naomi Schmold, Mary Stratton, *Beyond the Headlines*, Forum canadien sur la justice civile

Afin de clarifier davantage le concept de « *point de vue* », expliquez aux élèves qu'on examine toujours une question à partir d'un point de vue : nous sommes forcément quelque part lorsque nous percevons une chose. La position, qu'elle soit physique ou intellectuelle, à partir de laquelle nous regardons les choses modèlera ce que nous voyons. Illustrez ce concept en vous plaçant à différents endroits dans la classe et en indiquant comment votre regard sur celle-ci à partir de différents points de vue vous permet de voir différentes choses et, peut-être, de voir les choses différemment. Par exemple, lorsque vous regardez la classe de l'avant, vous pourriez avoir l'impression que tous les élèves sont attentifs, alors que, de l'arrière, vous pourriez voir les élèves se passer des notes et modifier ainsi vos constatations concernant les élèves. Demandez aux élèves de réfléchir à un événement sportif (p. ex., marquer un but, frapper un coup de circuit, se voir infliger une pénalité) et de décrire comment cet événement peut être perçu selon que les élèves sont des partisans de cette équipe ou de l'équipe adverse ou qu'ils ne se préoccupent pas du dénouement du match. Illustrez la façon dont vous pouvez souvent découvrir si une personne est ou non partisane à partir des mots qu'elle utilise pour décrire l'événement (p. ex., qualifier un but de « superbe » plutôt que « désastreux », ou « bien mérité » plutôt que « chanceux »). Vous pourriez vouloir demander aux élèves de donner le point de vue d'une personne qui n'est partisane d'aucune équipe – ce point de vue sera vraisemblablement plus « équilibré », car il reconnaîtra les talents et les faiblesses des deux équipes.

Invitez la classe à dresser la liste des principaux intervenants dans l'affaire Khadr. Rappelez-leur de penser au-delà de Khadr et de sa famille lorsqu'ils identifient ces personnes ou ces groupes. Une fois que la classe a dressé la liste du plus grand nombre possible d'intervenants, demandez aux élèves de travailler en petits groupes pour trouver les cinq points de vue différents les plus importants dans cette affaire. Expliquez-leur que ces différents groupes ou différentes personnes peuvent partager des points de vue similaires, par exemple, les membres de la famille Khadr peuvent voir le problème d'un point de vue relativement semblable (bien que nous ne devrions pas présumer que c'est effectivement le cas). Demandez aux élèves de trouver cinq points de vue importants dans cette affaire et de résumer les principaux éléments de chacun de ces points de vue. On peut recueillir des renseignements sur les points de vue de groupes tels que le gouvernement canadien, le gouvernement américain, les Nations Unies, le réseau Al-Qaïda, la communauté musulmane, les organismes défendant les libertés civiles et les citoyens canadiens grâce aux recherches autonomes des élèves ou à de brèves discussions animées par l'enseignant ou l'enseignante.

Étape 6





En utilisant le contexte et la citation proposés ci-dessus, discutez des critères utilisés pour déterminer si la couverture médiatique présente de façon équilibrée les principaux points de vue sur un problème de justice. Les élèves devraient trouver des critères comme ceux-ci : fournir un éventail d'opinions différentes (ouverture d'esprit), être pleinement conscient (reportage exhaustif) et présenter chaque opinion de manière équitable.

Invitez les élèves à examiner en équipes de deux (ou en groupes plus grands, si vous le souhaitez) un article sur l'affaire Khadr (articles extraits de *The Gazette* et *The Hamilton Spectator* [pages 109 à 111]). Informez les élèves que, durant la lecture de l'article qui leur a été attribué, ils devront chercher les cinq points de vue différents définis ci-dessus et déterminer la mesure dans laquelle la couverture est ouverte, exhaustive et juste relativement à ces points de vue. Demandez aux élèves d'inscrire dans la colonne de gauche du document intitulé *À la recherche d'un traitement équilibré des points de vue* (page 108) les principaux points de vue définis antérieurement et de résumer certains des éléments importants de chacun de ces points de vue. Demandez aux élèves de trouver des données probantes qui indiquent lesquels de ces points de vue sont évoqués dans l'article en question.

Suggérez aux élèves de lire l'article en cherchant les indices suivants :

- des références explicites à un ou à plusieurs points de vue particuliers (p. ex., un représentant des Nations Unies a été préoccupé, alors que des Afghans ont été réconfortés par la tournure des événements);
- un langage insidieux ou des interprétations controversées qui pourraient donner à penser que le journaliste a un parti pris pour un point de vue particulier (p. ex., Omar Khadr est vraiment un terroriste, et non un combattant de la liberté);
- l'omission de faits importants qui pourrait pencher en faveur d'un point de vue particulier (p. ex., Khadr a été blessé trois fois au cours d'une attaque américaine avant de tuer un soldat).

Invitez les élèves à inscrire dans la colonne centrale du tableau toute preuve laissant supposer que chacun des cinq points de vue a été présenté dans l'article (*À la recherche d'un traitement équilibré des points de vue* [page 108]) et à inscrire dans la colonne de droite toute preuve laissant croire que des points de vue ont été exclus. Une fois que les élèves ont lu et discuté de l'article qui leur a été attribué, invitez-les à travailler en équipes de deux pour dégager un consensus sur la mesure dans laquelle l'article traite de l'affaire de façon équilibrée. Demandez aux élèves de placer le reportage médiatique sur un continuum allant d'un parti pris flagrant à un équilibre cohérent et complet.

Étape 7



La situation d'Omar Khadr soulève des questions que la Commission Arar a également examinées. La Commission a été instituée par le gouvernement canadien pour examiner les circonstances entourant la détention de Maher Arar en Syrie (consultez le site à l'adresse http://epe.lac-bac.gc.ca/100/206/301/pco-bcp/commissions/maher_arar/07-09-13/www.ararcommission.ca/fr/index.htm pour les détails, les témoignages et les conclusions de la Commission Arar). Passez en revue le *Résumé des recommandations de la Commission Arar* (page 112). Est-ce que les recommandations formulées par la Commission Arar sont liées à la situation d'Omar Khadr? Demandez aux élèves de trouver les recommandations de la Commission



Arar qui sont particulièrement liées à l'intervention du Canada relativement à la situation d'Omar Khadr. Demandez aux élèves d'expliquer la raison pour laquelle ils ont choisi ces recommandations.

Tenez compte des personnes et des groupes qui ont présenté des observations devant la Commission Arar (consultez le site Web pour en obtenir la liste complète à l'adresse http://epe.lac-bac.gc.ca/100/206/301/pco-bcp/commissions/maher_arar/07-09-13/www.ararcommission.ca/fr/index.htm). Le même éventail de points de vue se fait-il entendre dans la couverture médiatique du procès d'Omar Khadr?

Examinez les différentes réactions d'ordre juridique aux violations du droit international et des lois nationales (canadiennes), y compris les procès criminels, les procès civils, les enquêtes publiques, les commissions royales, les mesures diplomatiques, les audiences internationales, les sanctions commerciales, etc. Demandez aux élèves d'examiner l'efficacité des différentes mesures pour régler les problèmes de droit international.

Étape 8



Comme dernière activité, invitez les élèves à recréer l'un des articles étudiés par les groupes. La reformulation peut prendre la forme d'un article écrit, d'un reportage de journal télévisé ou d'une caricature. Encouragez les élèves à rédiger un compte rendu plus équilibré, qui tient compte des différents groupes et de leurs points de vue. (Si les élèves ont conclu que les articles qu'ils ont lus étaient équilibrés, suggérez-leur de rédiger un compte rendu à partir d'un point de vue particulier.)

Vous voudrez peut-être expliquer que le fait d'essayer de se mettre à la place d'une autre personne est ce qu'on appelle l'*empathie*. Il est difficile d'essayer de faire preuve d'empathie, de voir les choses du point de vue d'une autre personne. Demandez aux élèves de se rappeler la présentation sur les points de vue d'une séance antérieure. L'un des exemples proposés consistait à imaginer un événement sportif du point de vue de l'équipe locale par rapport à celui de l'équipe adverse. Les amateurs de sport peuvent plus facilement s'imaginer ce que les autres ressentent lorsqu'un but est marqué contre leur équipe, parce qu'ils ont déjà eu des sentiments très similaires. Par contre, les personnes qui ne sont pas friandes de sport ne peuvent souvent pas comprendre comment un but marqué peut provoquer autant d'émotions (joie ou contrariété). Si nous n'avons pas nous-même vécu l'événement, il faut essayer de s'imaginer ce que nous pouvons ressentir en puisant dans d'autres expériences que nous pourrions avoir vécues. Par exemple, on pourrait aider une personne qui n'aime pas les sports à comprendre ce qu'on ressent lorsqu'une équipe locale perd un match important en reliant cette émotion à ce que la personne a ressenti lorsque, disons, on lui a refusé les vacances de rêve qu'elle attendait depuis longtemps ou repris un cadeau spécial. Invitez les élèves à suggérer des événements qu'ils pourraient avoir personnellement vécus qui pourraient être similaires (à certains égards) à ceux vécus par des personnes avec lesquelles ils ne partagent aucune expérience ou aucun acquis commun.

Pour aider les élèves à interpréter de nouveau l'article à partir d'un point de vue différent, divisez la classe en équipes de deux (ou de trois) et distribuez à chaque groupe une copie du document intitulé *Pondération des nouvelles* (page 115). Examinez avec l'ensemble de la classe les conclusions



tirées plus tôt sur les reportages. Demandez aux élèves d'inscrire leurs réponses sous le « titre initial » de chaque case et de proposer un moyen de présenter un article plus équilibré sur trois plans :

- ajout de références explicites à différents points de vue;
- correction des interprétations controversées ou du langage insidieux qui montrent une préférence pour un groupe au détriment des autres;
- ajout de faits dont l'omission favorisait un groupe au détriment des autres.

Chaque groupe doit recréer l'article de sorte qu'il rapporte de façon plus équilibrée les différents points de vue et donner les raisons des modifications proposées. Lorsque tous les groupes auront rempli le tableau, invitez quelques élèves à faire part de leurs interprétations au reste de la classe. Profitez de cette occasion pour aider les élèves à découvrir qu'une couverture équilibrée doit concorder avec les faits, comprendre les différents points de vue et être empathique (c'est-à-dire indiquer avec tact ce que d'autres intervenants importants pourraient penser de la question). Les élèves devront expliquer et justifier leur nouvelle interprétation de l'article qui leur a été attribué en utilisant le tableau *Pondération des nouvelles* qu'ils ont rempli. Ils devraient ensuite préparer une ébauche de leur nouvel article, une esquisse de leur caricature ou un scénario de leur nouvelle télévisée. Invitez les élèves à partager leurs ébauches avec leurs pairs afin d'obtenir leurs commentaires en utilisant la *Grille d'évaluation : reportage équilibré* (page 116).

Comme activité de récapitulation, encouragez plusieurs élèves à partager leurs reportages équilibrés sur l'affaire. Invitez d'autres élèves à formuler des commentaires sur la mesure dans laquelle ces articles rédigés par des élèves sont équilibrés. Discutez en classe des problèmes qui se posent sur le plan de la confiance du public envers le système lorsque les reportages ne sont pas équilibrés.

Évaluation



Évaluez les nouveaux articles rédigés par les élèves à l'aide de la *Grille d'évaluation : reportage équilibré* (page 116).

Voici d'autres grilles d'évaluations pertinentes à utiliser :

Grille d'évaluation : cueillette de l'information (page 117);

(pour l'étape 3) *Grille d'évaluation : énoncé d'opinion favorable* (page 118);

(pour l'étape 5) *Grille d'évaluation : évaluation d'une couverture médiatique équilibrée* (page 119).



Stratégies de décodage du vocabulaire

Les décisions judiciaires et les reportages médiatiques sur les questions de justice utilisent souvent des termes que la plupart des gens ne connaissent pas. Utilisez les indices suivants pour trouver la signification d'un mot, d'un terme ou d'un concept qui vous est inconnu :

- Examinez les parties du mot.
- Repérez les parties que vous connaissez déjà et réfléchissez à leur sens.
- Pensez à un mot similaire qui pourrait avoir le même sens ou une signification connexe.
- Lisez de nouveau les phrases qui entourent le mot pour trouver des indices relatifs à sa signification.
- Cherchez des éléments de soutien visuels, tels que des diagrammes, des graphiques ou des illustrations dans la sélection pour trouver des indices relatifs à sa signification.
- Essayez d'utiliser un autre mot que vous connaissez et qui, selon vous, pourrait être un synonyme du mot inconnu. Remplacez le mot inconnu dans la phrase par votre synonyme afin de vérifier si cela a du sens.
- Cherchez le mot dans un dictionnaire ou cherchez des synonymes ou des antonymes dans un dictionnaire analogique pour vous aider à en comprendre le sens.

Si le dictionnaire vous donne plus d'un sens, choisissez-en un et utilisez-le dans la phrase pour voir si cela a du sens, jusqu'à ce que vous trouviez celui qui convient le mieux dans le contexte de la phrase.

Une fois que vous aurez déterminé le sens, créez une image mentale du mot pour vous aider à vous en rappeler.

Écrivez le mot et sa signification dans une liste permanente au cas où vous tomberiez de nouveau sur ce mot. Essayez de l'expliquer dans vos propres mots de sorte que, la prochaine fois que vous le lirez ou l'utiliserez, il aura du sens pour vous.

Adapté d'*Everyday Learning Strategies*, Peel District School Board



Survol de l'affaire Omar Ahmed Khadr

Omar Ahmed Khadr est né à Toronto (Ontario) le 19 septembre 1986 et a grandi au Canada, au Pakistan et en Afghanistan. Il est actuellement détenu à Guantanamo Bay et fait face à des accusations de crimes de guerre, y compris de meurtre, de tentative de meurtre et de complot à la suite d'un affrontement armé survenu en 2002 en Afghanistan. Omar Khadr fait partie d'une famille que les journaux ont qualifiée de première « famille terroriste » du Canada. Les fonctionnaires américains prétendent que son père, Ahmed Said Khadr, était un adjoint important d'Oussama ben Laden avant d'être tué lors d'affrontements avec les forces pakistanaises en 2003. Des rapports allèguent également que Zaynab Khadr et Abdullah Khadr, la sœur et le frère aînés d'Omar, ont participé à la gestion d'un camp d'entraînement du réseau Al-Qaïda, en Afghanistan, dans les années 1990³.

La famille Khadr vivait en Afghanistan lorsque les forces de l'OTAN ont envahi ce pays en octobre 2001. Peu de temps après, le père d'Omar Khadr lui aurait demandé de travailler comme traducteur pour un membre suspecté du réseau Al-Qaïda. Le 27 juillet 2002, Omar Khadr a été capturé et gravement blessé dans un échange de tirs avec les troupes américaines. Il est accusé d'avoir lancé une grenade qui a tué le sergent de première classe Chris Speer, âgé de 28 ans, pendant le combat.

Omar Khadr est arrivé au camp de détention de Guantanamo Bay en octobre 2002. Il est actuellement le plus jeune détenu de Guantanamo Bay et fait face à des accusations reposant sur des actes qu'il aurait commis alors qu'il avait 15 ans. De nombreux experts juridiques disent qu'il est le premier combattant enfant depuis des décennies à faire face à des accusations de crimes de guerre. La communauté juridique est profondément divisée sur la question de savoir si Omar Khadr devrait ou non être poursuivi.

Les avocats de la défense font valoir que les poursuites judiciaires contre Omar Khadr contreviennent au droit international parce que les accusations portées contre lui ont trait à des événements qui se sont produits lorsqu'il avait 15 ans ou même avant. Ils prétendent que les procureurs qui intentent des poursuites pour crimes de guerre devraient, plutôt que d'accuser des enfants, se concentrer sur les adultes qui forcent ces enfants à s'enrôler. Les avocats d'Omar Khadr allèguent également que leur client a fait l'objet de tortures physiques et psychologiques qui violent les principes internationaux selon lesquels les enfants en détention doivent avoir droit à des mesures spéciales de protection.

Par ailleurs, les procureurs militaires font valoir que le droit international n'interdit pas les poursuites contre une personne âgée de moins de 18 ans accusée de crimes de guerre. Selon les procureurs, Omar Khadr est l'exemple d'un jeune homme qui devrait être assujéti aux normes des adultes. Ils allèguent qu'Omar Khadr a choisi de se battre, en insistant sur les liens très étroits de sa famille avec le réseau Al-Qaïda. Alors que les procureurs admettent que certains traités exigent de réserver un traitement spécial aux enfants capturés pendant une guerre, ils soulignent que plusieurs de ces traités n'ont pas été ratifiés par les États-Unis⁴.

Bien qu'Omar Khadr n'ait pas encore subi son procès, plusieurs questions avant procès ont été soulevées. Le 4 juin 2007, un juge de Guantanamo a statué que son affaire ne pourrait pas être entendue parce qu'un tribunal militaire l'avait désigné comme étant un « combattant ennemi » plutôt qu'un « combattant ennemi illégal ». Cette décision a été infirmée le 24 septembre lorsque la cour d'appel militaire a statué que les juges des tribunaux militaires pouvaient déterminer si les suspects terroristes sont des « combattants ennemis illégaux » et par conséquent les juger.

³ Abdullah Khadr nie ces allégations.

⁴ William Glaberson, « A legal debate in Guantanamo on boy fighters: The case of Omar Ahmed Khadr », *International Herald Tribune*, 3 juin 2007; « Indepth: The Khadr family », *CBC News Online*, 30 octobre 2006; Michelle Shephard, « Khadr goes on trial », *Toronto Star*, 29 avril 2007; Josh White, « Court Reverses Ruling on Detainees », *Washington Post*, 25 septembre 2007.



Résumé des faits

	Faits
Qui?	
Quoi?	
Quand?	
Où?	
Pourquoi?	



Extraits des obligations internationales du Canada concernant les enfants et les conflits armés

Le Canada est partie à de nombreuses ententes internationales sur les droits de la personne. Cela signifie que le Canada a accepté de se conformer aux dispositions de ces accords et de respecter les droits qui sont énoncés dans ces traités (accords internationaux).

En signant la *Convention relative aux droits de l'enfant*, le Canada a accepté de respecter les droits de l'enfant suivants :

Article 2 – Absence de discrimination : Les États ont l'obligation de protéger les enfants (s'entend d'une personne âgée de moins de 18 ans) contre la discrimination et de prendre des mesures positives pour faire respecter leurs droits et les faire progresser.

Article 6 – Les États ont l'obligation d'assurer la survie et le développement de l'enfant.

Articles 12 et 13 – Liberté d'expression : Les enfants ont le droit d'exprimer librement leurs opinions et la possibilité de la faire entendre dans toute affaire ou procédure les intéressant.

Article 19 – Absence de mauvais traitements : Les États acceptent de protéger les enfants contre toute forme de mauvais traitements de la part de leurs parents ou de toute autre personne à qui ils sont confiés.

Paragraphes 37 c) et d) Droits légaux : Un enfant qui est détenu ou emprisonné a le droit d'avoir accès à l'assistance juridique ou à toute autre assistance appropriée, y compris le droit de rester en contact avec sa famille. Un enfant détenu ou emprisonné doit être séparé des adultes (à moins qu'on estime préférable de ne pas le faire dans l'intérêt supérieur de l'enfant). Un enfant qui a des démêlés avec la loi a également le droit d'être traité d'une façon qui valorise la dignité et la valeur de l'enfant.

Paragraphe 37 a) – Nul enfant ne doit être soumis à la torture ni à des peines ou des traitements cruels, à des arrestations illégales ou à la privation de la liberté. Ni la peine capitale (la peine de mort) ni l'emprisonnement à vie sans possibilité de libération ne doivent être prononcés à l'égard des infractions commises par des enfants.

Article 38 – Enfants soldats : Les États acceptent de prendre toutes les mesures possibles dans la pratique pour veiller à ce que les personnes n'ayant pas atteint l'âge de 15 ans ne participent pas à des conflits armés ou à la guerre. Nul enfant âgé de moins de 15 ans ne devrait être enrôlé par les forces armées.

Le Canada est partie au *Protocole facultatif* se rapportant à la Convention relative aux droits de l'enfant concernant la participation d'enfants aux conflits armés, qui énonce les principes suivants :

Articles 1 et 2 – L'État accepte de prendre toutes les mesures possibles pour veiller à ce que les membres de ses forces armées qui n'ont pas atteint l'âge de 18 ans ne



participent pas directement aux hostilités et qu'ils ne fassent pas l'objet d'un enrôlement obligatoire dans leurs forces armées.

Article 4 – L'État prendra toutes les mesures possibles pour empêcher l'enrôlement d'enfants qui n'ont pas atteint l'âge de 18 ans dans des groupes armés qui sont distincts de ses forces armées.

Articles 6 et 7 – Soutien des enfants soldats : L'État accepte de veiller à ce que les enfants victimes de conflits armés, de torture, de mauvais traitements ou d'exploitation reçoivent un traitement en vue de leur réadaptation et de leur réinsertion sociale.

La Convention relative aux droits de l'enfant et le Protocole facultatif se rapportant à la Convention relative aux droits de l'enfant concernant la participation d'enfants aux conflits armés sont accessibles sur le site Web du bureau du Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme à l'adresse <http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm> et <http://www.unhchr.ch/html/menu2/6/protocolchild.htm>.

Le Canada est partie aux **Conventions de Genève**, un ensemble de règles que les pays ont convenu de respecter en temps de guerre et de conflits internationaux. Le Canada a accepté de respecter les obligations suivantes concernant les conflits armés :

Article 13 (Troisième Convention de Genève) – Les prisonniers de guerre doivent être traités en tout temps avec humanité et ne peuvent être soumis à une mutilation physique ou à une expérience médicale ou scientifique. Les prisonniers de guerre doivent être protégés contre tout acte de violence ou d'intimidation, contre les insultes et la curiosité publique.

Articles 82, 84 et 105 (Troisième Convention de Genève) – Les prisonniers de guerre sont soumis aux lois en vigueur dans les forces armées de la Puissance détentrice qui peut prendre des mesures judiciaires ou disciplinaires à leur égard. Les prisonniers de guerre doivent être traduits devant une cour ou un tribunal qui leur offre des garanties d'indépendance et d'impartialité et être défendus par un avocat et, s'ils l'estiment nécessaire, avoir droit aux offices d'un interprète.

Article 118 (Troisième Convention de Genève) – Les prisonniers de guerre doivent être libérés sans délai après la fin des hostilités actives.

Article 77 (Protocole I additionnel aux Conventions de Genève) – Les enfants de moins de 15 ans ne doivent pas être recrutés dans les forces armées ou autorisés à participer aux conflits armés. Les enfants doivent faire l'objet d'un respect particulier, être protégés des assauts et avoir les soins et l'aide dont ils ont besoin. Les enfants de moins de quinze ans qui participent directement aux hostilités et tombent au pouvoir d'une partie adverse continuent à bénéficier de la protection spéciale accordée aux enfants par les Conventions de Genève.

Les Conventions de Genève sont accessibles sur le site Web du Comité international de la Croix-Rouge à l'adresse <www.icrc.org>.



Le Canada a signé le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIRDGP)* qui exige un procès impartial.

Article 14 – Toute personne accusée d'une infraction pénale est présumée innocente jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie et a droit à un procès qui répond aux exigences fondamentales d'un procès impartial. Lorsqu'une jeune personne est accusée, la procédure tiendra compte de son âge et de l'intérêt que présente sa rééducation.

Le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* est accessible en ligne sur le site Web du Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme à l'adresse http://www.unhchr.ch/french/html/menu3/b/a_ccpr_fr.htm.



Citations sur la partialité des médias

« [...] les entreprises qui possèdent et contrôlent les médias veulent que nous demeurions dans notre propre univers, coupés des autres et de connaissances trop élaborées sur le monde. Ils préfèrent nous tranquilliser, nous pacifier et nous divertir. » [traduction]

Danny Schechter, Globalization Limits Media Change

« À quelques exceptions près [...] on s'assure soigneusement que la programmation ne prête pas à controverse, qu'elle est légère et non politique afin de créer un "état d'esprit propice à l'achat" [...] Si un annonceur est assez important pour effectuer le paiement initial d'annonces coûteuses, il rejoint chaque foyer à relativement peu de frais. » [traduction]

Ben H. Bagdikian, The Media Monopoly, sixième édition

« Les entreprises disposent de budgets de plusieurs millions de dollars pour analyser et attaquer les reportages qu'elles n'aiment pas. Mais au fil des ans, elles ont obtenu un autre pouvoir. Elles ne sont pas seulement hostiles aux journalistes indépendants. Elles sont leurs employeurs. » [traduction]

Ben H. Bagdikian, The Media Monopoly, sixième édition

« Nous vivons dans un monde hideux et dangereux. Il y a des choses que le grand public n'a pas besoin de savoir ni ne devrait savoir. Je crois que la démocratie s'épanouit lorsque le gouvernement peut prendre des mesures légitimes pour garder ses secrets. » [traduction]

David McGowan, Derailing Democracy

« Lorsque vous critiquez les médias, ils deviennent furieux. Ils vous disent, à juste titre : "Personne ne me dicte ce que je dois écrire. J'écris ce qu'il me plaît". Cela est incontestablement vrai, mais ce qui est important c'est qu'ils ne seraient pas là à moins d'avoir déjà démontré que personne n'a à leur dire ce qu'ils doivent écrire parce qu'ils diront ce qu'il faut dire. » [traduction]

Noam Chomsky, Studying the Media: What Makes Mainstream Media Mainstream.

« Chomsky et Herman soulignent que, parce que les sources, comme le gouvernement et les entreprises, sont souvent bien connues, elles sont réputées dignes de confiance et, par conséquent, ne sont pas souvent remises en question. » [traduction]

Anup Shah, Mainstream Media

« Les médias sont au cœur de la transformation que le gouvernement a hâte de mettre de l'avant. Il a découvert que [...] les médias peuvent être contrôlés, manipulés et utilisés à un niveau sans précédent. » [traduction]

Paul Harris, The mole, the US media and a White House coup.

« Les journalistes de ce pays (Corée du Nord) ne font que diffuser la propagande du gouvernement. Toute personne qui ne se conforme pas est durement traitée [...] Le harcèlement, la pression psychologique, l'intimidation et la surveillance permanente font partie du quotidien. » [traduction]

Reporters sans frontières pour la liberté de la presse, 2005



Les nouvelles musulmanes mensuelles

The Muslim Monthly Newspaper, 9 juin 2007

Dans une décision qui secouera sûrement le régime militaire américain actuel, le juge militaire américain Patrick Whitehead a rejeté vendredi les accusations portées contre le Canadien Omar Khadr et Salim Ahmed Hamdan, du Yémen.

Ce verdict a porté un coup très dur au tout dernier système américain d'instruction des suspects accusés de terrorisme qui sont détenus depuis longtemps à la base navale de Guantanamo Bay à Cuba. Les juges qui ont instruit l'affaire des deux hommes ont déclaré qu'ils ont été traduits en justice en raison du fait que le gouvernement n'a pas établi sa compétence.

Omar Khadr est l'auteur présumé de la mort d'un soldat américain en Afghanistan au moyen d'une grenade qu'il aurait lancée.

La famille d'Omar Khadr à Toronto, au Canada, s'est réjouie du verdict même si la décision du colonel Patrick Whitehead ne signifie pas que Khadr, qui a été capturé à l'âge de 14 ans, pourra retrouver sa famille au Canada sous peu.

En droit, Khadr peut être détenu comme soldat ennemi tant que la guerre contre le terrorisme se poursuivra.

Dans sa décision concernant Hamdan, le juge militaire, le capitaine de vaisseau Kenneth Black, a déclaré que l'affaire du détenu « ne relève pas de la compétence de cette commission ». Cette affirmation repose sur la loi adoptée par le Congrès et signée par le président George Bush l'an dernier.

Hamdan est détenu parce qu'il est accusé d'avoir travaillé comme agent de

sécurité pour le régime d'Oussama ben Laden.

Ces décisions rendues par les deux juges militaires représentent un recul important pour le président des États-Unis George W. Bush et son administration. En même temps, elles redonnent espoir aux avocats de la défense et aux défenseurs des droits de la personne qui soutiennent depuis longtemps que tous les détenus de Guantanamo Bay devraient être jugés devant les tribunaux américains habituels.

Le juge président Whitehead a déclaré que les commissions militaires n'avaient pas compétence pour entendre l'affaire Khadr parce que ce dernier n'avait pas été qualifié à l'origine de « soldat ennemi irrégulier », mais seulement de « soldat ennemi ». Aux yeux du système judiciaire américain actuel, les « soldats ennemis » ont le droit de se battre.

« Les accusations sont rejetées sous réserve de tous droits, a souligné le juge Whitehead. Une personne peut attendre d'être jugée pendant des semaines sans connaître les faits quant à savoir si l'instruction de son affaire relève de la compétence légitime du tribunal. »

Selon de nombreux intervenants du système judiciaire, la toute récente loi sur les commissions militaires (*Military Committee Act*), rédigée pour valider les procès militaires après que la Cour suprême a rejeté l'ancien système, est criblée d'irrégularités.

La terminologie est l'un des principaux problèmes que soulèvent les mises en accusation : les détenus n'ont pas été déclarés à juste titre comme étant des

« soldats ennemis irréguliers » et seuls les détenus déclarés comme tels peuvent être jugés dans le cadre du système de commissions militaires actuel.

Khadr et Hamdan n'avaient pas été qualifiés de cette manière – ils ont été déclarés seulement « soldats ennemis », sans mention du qualificatif « irrégulier ».

Le colonel des Marines Dean Sutton, chef des avocats militaires de la défense à la base navale de Guantanamo Bay, a déclaré que le rejet des accusations contre Khadr pourrait signifier que « le personnel militaire, les soldats détenus et les avocats ne peuvent plus fonctionner dans le système actuel ».

Jessica DePaul de Global Rights Now a déclaré : « Si le gouvernement américain est un peu futé, il abolira les commissions militaires. »

La Cour suprême a statué en faveur de Hamdan en juillet dernier lorsqu'elle a rejeté l'ancien système de tribunaux militaires, établi dans la foulée des attaques du 11 septembre 2001.

Le Congrès a riposté en élaborant de nouvelles lignes directrices relatives aux procès pour crimes de guerre que le président Bush a transformées en loi.

Hamdan a été accusé de conspiration en vue de commettre des actes de violence contre des civils et des cibles civiles et de soutien logistique au terrorisme. [traduction]



Rejet des accusations portées contre deux détenus de la base navale de Guantanamo Bay

4 juin 2007

BASE NAVALE DE GUANTANAMO BAY, Cuba (SP) – Vendredi, des juges militaires ont annulé les accusations portées contre deux détenus de Guantanamo. L'un des hommes, Salim Ahmed Hamdan, du Yémen, était le chauffeur d'Oussama ben Laden et l'autre, le Canadien Omar Khadr, est accusé d'avoir lancé une grenade qui aurait tué un soldat américain en Afghanistan.

Lors de comparutions fixées à des dates rapprochées, les actions intentées par les militaires américains contre les deux travailleurs présumés du réseau Al-Qaïda ont été annulées parce que, selon les deux juges, le gouvernement n'a pas réussi à établir sa compétence.

Hamdan et Khadr étaient les deux seuls des quelque 380 prisonniers de Guantanamo à être accusés de crimes. En raison de ces décisions, le gouvernement américain aura de la difficulté à juger d'autres personnes liées au réseau Al-Qaïda et aux Talibans.

Le capitaine de vaisseau Kenneth Black, le juge militaire de M. Hamdan, a déclaré que le détenu « ne relevait pas de cette commission », aux termes de la nouvelle loi adoptée par le Congrès et signée par le président Bush l'an dernier. Hamdan est accusé d'avoir travaillé comme garde du corps et chauffeur d'Oussama ben Laden.

La nouvelle loi sur les commissions militaires (*Military Committee Act*) est source de confusions, prétendent les avocats de la défense qui œuvrent dans le nouveau système.

Cette loi déclare que seules les personnes désignées comme étant des « soldats ennemis irréguliers » peuvent être jugées en vertu de la nouvelle loi. Or, Khadr et Hamdan ont été désignés comme étant seulement des « soldats ennemis », sans mention du qualificatif « irrégulier » essentiel.

Omar Khadr avait 15 ans lorsqu'il a été capturé en Afghanistan et accusé d'avoir tué d'un soldat américain en 2002 à l'aide d'une grenade. Il a lui-même été blessé durant l'affrontement. Il a maintenant 20 ans.

Khadr a semblé apathique lorsque le colonel Patrick Whitehead, son juge, a rejeté l'affaire. Portant un uniforme de prisonnier orange et la barbe, Khadr s'est concentré sur sa propre image qui était affichée sur un écran informatique diffusant en direct des images télé de l'affaire judiciaire.

Le chef des avocats militaires de la défense à Guantanamo Bay, le colonel des Marines Dean Sutton, a déclaré que le rejet de l'affaire contre Khadr pourrait signifier la fin du nouveau système de procès pour crimes de guerre établi dans la foulée des attaques du

11 septembre 2001. Le système de commissions militaires a été mis en place par le Congrès après que son prédécesseur eut été rejeté par la Cour suprême.

Mais Khadr pourrait avoir à faire face à un nouveau procès, déclarent certains experts juridiques. Le Département américain de la défense pourrait être en mesure d'ouvrir un nouveau procès en tenant des séances de « survol du statut de combattant » pour chaque détenu avant la date d'audience.

Sutton a déclaré que les rejets ont de « très grandes » répercussions parce qu'aucun des détenus de la base militaire éloignée du Sud-Est de Cuba n'a été déclaré comme étant un soldat ennemi « irrégulier ».

« Il ne s'agit pas seulement d'un problème de sémantique, c'est le dernier d'une série d'exemples qui indiquent que ce nouveau système ne fonctionne pas, a indiqué Sutton aux reporters. Le système de commissions ne cadre pas avec l'éthique des Américains. »

La *Military Committee Act*, signée par le président Bush en 2006, déclare que seules les personnes désignées comme étant des soldats ennemis « irréguliers » peuvent être traduites devant les tribunaux pour crimes de guerre aux États-Unis, observe le juge Whitehead. [traduction]



À la recherche d'un traitement équilibré des points de vue

Principaux points de vue sur l'affaire	Indicateurs de l'inclusion de ce point de vue	Indicateurs de l'exclusion de ce point de vue



The Gazette

Article n° 1

Omar Khadr – enfant soldat; Ottawa ferme les yeux sur les souffrances d'un enfant canadien dans une prison américaine, qui était sur le point de devenir le premier enfant à être jugé pour crimes de guerre

Montreal Gazette

Mercredi 27 juin 2007, page A23 ; Auteure : JANET BAGNALL ; Source : The Gazette

Parce qu'ils sont petits et faciles à régenter, les enfants font de bons soldats, si par « bons » on entend peu coûteux et pouvant être sacrifiés. Selon Human Rights Watch, de 200 000 à 300 000 mineurs dans le monde sont forcés de balayer des champs de mines, de transporter des fournitures ou de se faire exploser dans des missions suicides.

En Afghanistan, un garçon de six ans perplexe a récemment été trouvé par les forces de la coalition, drapé d'une veste d'explosifs. L'enfant a dit aux soldats qu'il ne savait pas pourquoi il portait cette veste, a relaté le journal *Guardian*.

Une étape importante en vue de mettre fin à la pratique immorale de conscription des enfants dans des conflits armés a été franchie la semaine dernière avec la condamnation, la première par un tribunal international, de trois chefs militaires de la Sierra Leone. Parmi les 11 chefs d'accusation pour crime de guerre pour lesquels les hommes ont été déclarés coupables figurait le recrutement d'enfants envoyés se battre dans un conflit armé.

La décision a été saluée comme un jalon important. « Le verdict est une démonstration très concrète de l'interdiction pénale de recruter des enfants soldats », a déclaré Jo Becker, directeur de la défense des droits des enfants à Human Rights Watch, dans une entrevue avec l'Institute for War and Peace Reporting. « Ces poursuites représentent une étape importante dans la mise en place d'un processus de justice au profit de centaines de milliers d'enfants dans le monde. » À l'exception peut-être d'Omar Khadr.

Les Canadiens aiment penser qu'ils font partie des anges. Nous nous opposons au recours aux enfants soldats. Nous signons un accord international après l'autre, y compris la ratification en 2000 du *Protocole facultatif des Nations Unies se rapportant à la Convention relative aux droits de l'enfant*. Ce protocole confirme le droit des anciens enfants soldats d'être traités avec humanité et, en tant que mineurs, de ne pas être emprisonnés ou autrement punis pour avoir participé de façon involontaire à un conflit.

Pourtant, quand il s'agit d'un citoyen canadien à qui pourraient s'appliquer toute cette protection légale et cette présumée sympathie, nous le laissons croupir pendant cinq ans dans une prison illégale – sous le prétexte fallacieux qu'elle est dirigée par un allié important, les États-Unis, et qu'en plus, nous n'aimons pas la famille du garçon.

Aucune de ces objections ne repose sur des principes. Omar Khadr est incarcéré à la prison de Guantanamo

depuis 2002, l'année où il a été accusé à l'âge de 15 ans d'avoir lancé une grenade durant une bataille entre les Talibans et les forces américaines en Afghanistan. Un infirmier américain y a laissé la vie. Omar a été envoyé en Afghanistan par son père, Ahmed Said Khadr, un Canadien d'origine égyptienne qui était un adjoint important d'Oussama ben Laden. Le père d'Omar a été tué en 2003 par les forces pakistanaises.

Tenu au secret à Guantanamo, Omar Khadr n'a pas donné sa version de l'histoire. Cependant, son frère, Abdurahman Khadr, a parlé de son éducation et de celle de son frère dans une entrevue au réseau anglais de la SRC. « La première fois que je suis allé suivre une formation, j'avais 11 ans et demi, a déclaré Abdurahman à Terence McKenna. Mon frère avait 12 ans. [...] Nous avons suivi [...] le cours sur les fusils d'assaut. »

« Deux fois, poursuit Abdurahman, [...] mon père a lui-même tenté de faire de moi une bombe humaine. Il m'a fait asseoir avec l'instructeur d'Al-Qaïda, il m'a fait asseoir avec la personne qui entraîne les gens à devenir des bombes humaines. [...] Il est comme, tu sais, tu serais la fierté de cette famille, tu serais notre fierté si tu le faisais. » Si son procès devant le tribunal militaire américain avait eu lieu, Omar Khadr aurait été le premier enfant à avoir été jugé pour des crimes de guerre dans le monde, selon l'universitaire Peter Singer de la Brookings Institution, cité dans un reportage.

Même en Sierra Leone, le pays le plus renommé dans le monde pour avoir recours aux enfants soldats, les enfants ne font pas face à des accusations de crimes de guerre; ils comparaissent devant une commission de vérité et de réconciliation.

Au Canada, des groupes allant de la défense des libertés civiles aux députés de l'opposition ont fait des pressions pour qu'Omar Khadr soit rapatrié au Canada. Cette semaine, s'est jointe à eux l'équipe américaine d'avocats militaires chargés de sa défense. Dans un rapport publié, le capitaine de corvette américain William Kuebler a déclaré que les représentants canadiens « ont donné aux États-Unis le bénéfice du doute pendant assez longtemps [...] le gouvernement canadien s'est fait remarquer par son silence. » Tout comme le public canadien. Ou nous croyons à la suprématie du droit ou nous n'y croyons pas. Si nous y croyons, nous devrions exiger qu'Omar Khadr rentre dans son pays, le Canada. [traduction]



Article n° 2

« Le Canada a manqué à ses devoirs envers Omar Khadr »

par Merita Ilo et Abdul Latheef, *The Hamilton Spectator*, La Presse canadienne, 12 juin 2007

Le Canada se rend peut-être finalement compte qu'il devrait protéger les droits de l'un de ses citoyens détenu dans une prison militaire américaine à Cuba à la suite d'accusations liées au terrorisme, même s'il condamne les crimes qu'il a prétendument commis, a déclaré un organisme voué à la défense des droits de la personne.

Cette déclaration fait suite au récent rejet par des juges militaires américains des accusations qui pèsent sur Omar Khadr, le plus jeune membre d'une famille canadienne lié au réseau Al-Qaïda, qui est accusé d'avoir tué un soldat américain en Afghanistan en 2002, alors qu'il avait 15 ans.

En réaction à ce rejet, les éditoriaux ont critiqué le traitement de l'affaire par le gouvernement américain et mis en évidence d'autres commentaires du public qui sont possiblement le prélude à un changement d'opinion sur le traitement qui lui est réservé.

John Tackaberry, un porte-parole d'Amnistie internationale – Section canadienne, a déclaré que les liens de la famille Khadr avec le chef du réseau Al-Qaïda, Oussama ben Laden, ont porté certaines personnes à hésiter à parler franchement des principes en jeu dans le traitement qui lui est fait parce qu'elles ne veulent pas être associées à la famille.

« Les politiciens ont eu de la difficulté à établir une distinction entre leurs droits et responsabilités en ce qui a trait à la protection des droits de la personne et à examiner les mécanismes utilisés, et la personne en cause. »

Le groupe de défense des droits de la personne croit que « la question n'est pas de savoir s'il est innocent ou coupable,

mais bien que chaque personne a le droit d'être traitée d'une façon qui respecte les normes les plus élevées de protection des droits de la personne », et cela inclut Omar Khadr, précise M. Tackaberry.

« Le fait qu'on commence à dire ce que l'on pense et qu'on constate une certaine reconnaissance dans les éditoriaux et le premier pas vers un changement d'opinion est un signe positif. »

Les experts craignent toutefois que le cas d'Omar Khadr et celui d'autres détenus de Guantanamo Bay posent des problèmes non envisagés dans le passé.

John Thompson du Mackenzie Institute, un centre d'études et de recherche qui se spécialise dans les questions de sécurité et de terrorisme, a dit que le réseau Al-Qaïda a exposé une « brèche » dans le système de droit international, rendant difficiles les efforts pour traduire en justice des suspects terroristes en ayant recours aux conventions internationales en vigueur.

« On n'avait jamais entendu parler d'organisations terroristes internationales lorsqu'on a rédigé les Conventions de Genève et cela représente un problème crucial », a déclaré M. Thompson.

Conformément à l'article 4 de la Troisième Convention de Genève, les prisonniers de guerre sont membres des forces armées d'une partie en conflit, ont des signes distinctifs fixes, portent ouvertement les armes, se conforment, dans leurs opérations, aux lois et aux coutumes de la guerre et se réclament d'un gouvernement ou d'une autorité non reconnus par la puissance détentrice.

Or, dans le cas d'Al-Qaïda, « À qui doit-on en fait remettre le prisonnier? Doit-on le détenir jusqu'à la fin des hostilités avec

Al-Qaïda? Comment peut-on relâcher une personne et être assuré qu'elle ne reprendra pas le combat? », se demande M. Thompson.

Ce dernier laisse entendre que le seul procès que l'on pourrait intenter contre Omar Khadr au Canada serait pour haute trahison et « que le dernier cas remonte à 1946 ».

C'est la raison pour laquelle l'administration américaine, peu de temps après les attaques terroristes du 11 septembre, a proposé l'expression « combattants ennemis » afin d'établir une distinction entre les suspects terroristes arrêtés en Afghanistan et dans d'autres pays et les soldats ordinaires qui, une fois capturés, deviennent des prisonniers de guerre ayant droit à la protection énoncée dans la Convention de Genève.

Le 17 octobre 2006, le président des États-Unis George W. Bush a signé la loi sur les commissions militaires (*Military Committee Act*). Entre autres choses, cette loi établit un système de commissions militaires pour juger les citoyens non américains classés dans la catégorie des « combattants ennemis illégaux ».

Les juges militaires ont statué la semaine dernière que le Pentagone ne pouvait pas poursuivre Khadr et un autre détenu parce qu'ils n'avaient pas été qualifiés à l'origine comme étant des combattants ennemis « illégaux ».

Des jurys militaires avaient établi auparavant que Khadr n'était seulement qu'un combattant ennemi, omettant ainsi le qualificatif « illégal » essentiel.

Le Pentagone a qualifié le problème de légère différence de terminologie qui devrait être aplanie rapidement et fait appel de la décision.



Cependant, la décision du juge constitue un nouveau revers pour l'administration Bush dans ses efforts pour commencer à traduire en justice des dizaines de détenus considérés par les États-Unis comme étant les suspects terroristes les plus dangereux.

M. Thompson a reconnu que les commissions militaires ne fonctionnaient pas. Il a toutefois ajouté qu'il croit que Khadr et les autres détenus demeureront vraisemblablement incarcérés tant qu'un meilleur système n'aura pas été établi.

Les organismes de défense des droits de la personne et de nombreux gouvernements dans le monde ont attaqué violemment les commissions comme étant une violation éhontée du droit international.

Les gouvernements de la Grande-Bretagne, de l'Australie et de l'Arabie Saoudite, tous des alliés proches de l'administration Bush, se sont débrouillés

pour rapatrier dans leur pays leurs citoyens emprisonnés à Guantanamo.

Le gouvernement canadien a été réticent à critiquer publiquement la loi sur les commissions militaires et a maintenu son approche passive, ce qu'Amnistie Internationale qualifie d'effroyable.

Un porte-parole du gouvernement a déclaré que les appels au retour de Khadr au Canada étaient prématurés et spéculatifs.

La réaction de l'opposition à l'affaire Khadr n'a pas été tellement différente de celle du gouvernement conservateur.

Les libéraux ont rompu un long silence lorsque Michael Ignatieff a fait un vague commentaire, priant le gouvernement de « reprendre » activement les négociations avec les autorités américaines concernant l'affaire Khadr.

Zaynab Khadr, la sœur d'Omar, a décrit la toute dernière flambée médiatique entourant l'affaire Khadr comme étant une « réaction positive et encourageante ».

L'ancien avocat américain de Khadr a déclaré qu'Ottawa n'aurait pas meilleure occasion de se ranger du côté de l'histoire concernant Guantanamo.

« Omar est le dernier occidental à être détenu à Guantanamo. Et l'on doit se demander pourquoi il ne reste qu'un Canadien [...] tous les autres ressortissants ayant été rapatriés », a déclaré Muneer Ahmed de Washington, où il enseigne à l'American University Washington College of Law.

« Je pense que cela s'explique par le fait que les autres gouvernements ont effectivement pris le parti de leurs citoyens et que le Canada ne l'a clairement pas fait. »

Résumé des recommandations de la Commission Arar

Le 16 septembre 2006, le juge Dennis O'Connor a publié son rapport sur les actions des responsables canadiens concernant l'extradition du Canadien Maher Arar et la torture qu'il a subie dans une prison syrienne. Le juge O'Connor a présenté 23 recommandations au gouvernement :

LA GRC ET LA SÉCURITÉ NATIONALE

Mandat : La GRC devrait s'assurer que ses activités demeurent dans les limites de son mandat d'organisme d'application de la loi chargé de prévenir les crimes et de poursuivre ceux qui les commettent. Par-dessus tout, elle devrait s'assurer de respecter le rôle distinct du SCRS, le Service canadien du renseignement de sécurité, en ce qui concerne la cueillette et l'analyse de l'information et du renseignement ayant trait aux menaces envers la sécurité du Canada.

Coopération : La GRC devrait continuer de participer à des opérations intégrées et coopératives dans les enquêtes relatives à la sécurité publique (en collaboration avec les services policiers, les organismes gouvernementaux et des organismes étrangers), en respectant les accords ou les ententes à cet égard consignés par écrit.

Formation : La GRC devrait veiller à ce que ceux qui participent à des enquêtes relatives à la sécurité nationale ont reçu une formation adéquate sur les caractéristiques particulières de ces enquêtes. Les enquêtes relatives à la sécurité nationale sont particulières et portent sur des questions qui vont au-delà de l'expertise ou de l'expérience des personnes chargées des enquêtes criminelles courantes.

Supervision : La GRC devrait maintenir sa pratique actuelle de surveillance centralisée des enquêtes relatives à la sécurité nationale.

Directives du ministre : Le ministre responsable de la GRC devrait continuer de donner des directives ministérielles à la GRC sur l'orientation à donner aux enquêtes relatives à la sécurité nationale, compte tenu des implications possibles de ces enquêtes.

Partage de l'information : La GRC devrait maintenir sa politique préconisant le partage avec d'autres organismes et services de police, tant au pays qu'à l'étranger, d'information obtenue dans le cadre d'enquêtes relatives à la sécurité nationale, conformément aux principes évoqués dans les présentes recommandations.

DRC : La Direction des renseignements criminels (DRC) de la GRC, ou une autre unité centrale dotée de compétences en matière d'enquêtes relatives à la sécurité nationale, devrait être chargée de superviser le partage d'information relative à la sécurité nationale avec d'autres ministères et organismes du pays et de l'étranger.

Politiques sur le partage de l'information : La GRC devrait s'assurer que, quand elle communique de l'information à d'autres ministères ou organismes, qu'ils soient étrangers ou canadiens, elle le fait conformément aux politiques clairement établies au sujet du filtrage visant la pertinence, la fiabilité et l'exactitude, et en respectant la législation pertinente sur les renseignements personnels et les droits de la personne.

Réserves écrites : La GRC ne devrait jamais partager de l'information dans le cadre d'une enquête relative à la sécurité nationale sans y rattacher des réserves écrites (exigences ou dispositions) conformément à la politique existante. Le défaut d'annexer des réserves est inacceptable parce qu'il accroît le risque que l'information soit distribuée à des institutions non prévues et qu'elle soit utilisée à des fins non intentionnelles et éventuellement inacceptables.

Examen : Les pratiques et les ententes de la GRC en matière de partage d'information devraient être sujettes à examen par un organisme indépendant.

PARTAGE DE L'INFORMATION ET MESURES DE SÉCURITÉ

Politiques similaires relatives au partage de l'information : Les organismes canadiens autres que la GRC qui partagent de l'information ayant trait à la sécurité nationale devraient passer en revue ces recommandations pour s'assurer que leurs politiques en matière de partage d'information sont conformes, dans la mesure pertinente, aux normes préconisées pour la GRC.

Plainte relative aux utilisations à mauvais escient : Lorsque des organismes canadiens apprennent que des organismes étrangers ont utilisé à mauvais escient de l'information fournie par un organisme canadien, une plainte officielle devrait être déposée auprès de l'organisme étranger et du ministre des Affaires étrangères du pays destinataire.

PAYS AYANT DES DOSSIERS DOUTEUX

Partage de l'information sur les droits de la personne : Le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international (MAECI) devrait transmettre ses rapports annuels évaluant la situation des droits de la personne dans divers pays à la GRC, au SCRS et aux autres ministères du gouvernement du Canada qui peuvent avoir des interactions avec ces pays dans le cadre d'enquêtes.

Partage de l'information avec des pays ayant des antécédents douteux en matière de droits de la personne : La GRC et le SCRS devraient examiner leurs politiques quant aux circonstances dans lesquelles elles communiquent de l'information à des gouvernements étrangers ayant un dossier douteux en matière de droits de la personne. On ne devrait jamais communiquer d'information à un pays où il y a un risque crédible qu'elle entraînerait un recours à la torture ou y contribuerait. Les politiques devraient comprendre des directives visant expressément à éliminer toute possibilité de complicité du Canada dans la torture.

Réception d'information de pays ayant des antécédents douteux en matière de droits de la personne : Les organismes canadiens ne devraient accepter de l'information de pays ayant des antécédents douteux en matière de droits de la personne qu'après avoir convenablement examiné les implications pour les droits de la personne. Une information provenant de ces pays devrait être identifiée en tant que telle et des mesures adéquates prises pour évaluer sa fiabilité.

CANADIENS DÉTENUS À L'ÉTRANGER

Élaboration d'un protocole concernant les Canadiens détenus à l'étranger : Le gouvernement du Canada devrait élaborer un protocole assurant la coordination et la cohérence entre toutes les instances gouvernementales face aux questions survenant lorsqu'un Canadien est détenu dans un autre pays relativement à une activité liée au terrorisme. Ces dispositions devraient prévoir, entre autres éléments essentiels, des consultations parmi les organismes canadiens pertinents, une démarche cohérente et unifiée face à la problématique et une reddition de comptes politique à l'égard des mesures adoptées.

Formation sur la conduite d'entrevues avec les détenus : Les responsables consulaires canadiens en poste dans des pays ayant la réputation de violer les droits de la personne devraient recevoir de la formation sur la conduite d'entrevues dans une prison, afin de pouvoir le mieux possible déterminer s'il y a eu torture ou mauvais traitement.

Conseils aux détenus : Les responsables consulaires devraient clairement indiquer aux personnes détenues à l'étranger les circonstances dans lesquelles l'information obtenue auprès des détenus peut être communiquée à d'autres personnes à l'extérieur de la Direction générale des affaires consulaires, avant de recueillir l'information.

PROFILAGE

Aucun profilage racial, religieux ou ethnique : Les organismes canadiens menant des enquêtes relatives à la sécurité nationale, y compris le SCRS, la GRC et l'ASFC, devraient se doter de politiques écrites claires indiquant que de telles enquêtes ne doivent pas être fondées sur un profilage racial, religieux ou ethnique.

Formation du personnel : Les organismes canadiens participant à des enquêtes antiterroristes, et surtout la GRC, le SCRS et l'ASFC, devraient poursuivre et bonifier la formation qu'ils donnent à leurs membres et employés sur les questions entourant le profilage racial, religieux et ethnique et sur l'interaction avec les communautés musulmane et arabe du Canada.

Lignes directrices sur les « avis de surveillance à la frontière » : La GRC et le SCRS devraient élaborer des lignes directrices sur les circonstances dans lesquelles on peut demander des « avis de surveillance à la frontière », qui avertissent les agents des douanes et d'immigration aux ports d'entrée, au Canada ou dans d'autres pays.

Plainte : Le gouvernement du Canada devrait présenter aux gouvernements des États-Unis et de la Syrie une plainte officielle sur la façon dont ils ont traité M. Arar et les responsables canadiens qui sont intervenus dans son cas.

DÉDOMMAGEMENT

Le gouvernement du Canada devrait évaluer la demande de dédommagement de M. Arar à la lumière des constatations de ce rapport, et y répondre en conséquence.

Sources : Commission d'enquête sur les actions des responsables canadiens relativement à Maher Arar, *Rapport sur les événements concernant Maher Arar : Analyse et recommandations*, accessible à l'adresse <http://www.ararcommission.ca/> et le site Web *CBC News In Depth: Maher Arar* qui peut être consulté à l'adresse <http://www.cbc.ca/news/background/arar/>.

Pondération des nouvelles

	Modifications apportées		Raisons des modifications
Références explicites à différents points de vue	version initiale	version modifiée	
Omissions de faits probants	version initiale	version modifiée	
Interprétations controversées	version initiale	nouvelle interprétation	

Grille d'évaluation : reportage équilibré

Domaines de réussite	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Connaissances et compréhension	Le reportage reprend tous les renseignements importants et pertinents.	Le reportage reprend la plupart des renseignements importants et pertinents.	Le reportage reprend quelques renseignements importants et pertinents.	Le reportage reprend peu de renseignements importants et pertinents.
Pensée	Le reportage maintient un équilibre constant dans sa présentation des principaux points de vue.	Le reportage maintient généralement un équilibre dans sa présentation des principaux points de vue.	Le reportage maintient parfois un équilibre dans sa présentation des principaux points de vue.	Le reportage maintient rarement un équilibre dans sa présentation des principaux points de vue.
Communication	Le reportage est très convaincant et très clair.	Le reportage est généralement convaincant et clair.	Le reportage est plutôt convaincant et clair.	Le reportage n'est pas convaincant et crée de la confusion.
Application	Le reportage utilise avec brio toutes les caractéristiques du média utilisé (caricature, émission, reportage écrit).	Le reportage utilise efficacement certaines des caractéristiques du média utilisé (caricature, émission, reportage écrit).	Le reportage utilise certaines caractéristiques du média utilisé (caricature, émission, reportage écrit) avec un succès adéquat.	Le reportage utilise peu de caractéristiques du média utilisé (caricature, émission, reportage écrit) avec un succès limité.

Commentaires :

Grille d'évaluation : cueillette de l'information

Domaines de réussite	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Connaissances et compréhension	Tous les renseignements recueillis sont factuels; le reportage ne comprend aucune hypothèse, opinion personnelle ou déduction.	Une quantité importante de renseignements est factuelle; le reportage comprend peu d'hypothèses, d'opinions personnelles ou de déductions.	Une quantité modérée de renseignements est factuelle; le reportage comprend quelques hypothèses, opinions personnelles ou déductions.	Certains renseignements recueillis sont factuels; le reportage comprend de nombreuses hypothèses, opinions personnelles et déductions.
Pensée	Les renseignements recueillis ne comprennent que des faits importants et pertinents; les indices montrent très clairement que l'information a été triée.	Les renseignements recueillis comprennent une quantité importante de faits importants et pertinents; les indices montrent clairement que l'information a été triée.	Les renseignements recueillis comprennent une quantité modérée de faits importants et pertinents; quelques indices montrent que l'information a été triée.	Les renseignements recueillis comprennent quelques faits importants et pertinents; il y a peu ou pas d'indice montrant que l'information a été triée.
Communication	Les renseignements sont résumés de façon très concise (rédigés en moins de 250 mots).	Les renseignements sont résumés de façon passablement concise (rédigés en 250 à 300 mots).	Les renseignements sont résumés de façon moyennement concise (rédigés en un peu plus de 300 mots).	Les renseignements sont résumés de façon quelque peu concise (rédigés en beaucoup plus de 300 mots).

Commentaires :

Grille d'évaluation : énoncé d'opinion favorable

Domaines de réussite	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Connaissances et compréhension	Le paragraphe fait référence à tous les principaux intervenants explicitement identifiés; il décrit avec une extrême précision la participation et les points de vue de tous les principaux intervenants.	Le paragraphe fait référence à la plupart des principaux intervenants explicitement identifiés; il décrit avec une grande précision la participation et les points de vue de la plupart des principaux intervenants.	Le paragraphe fait référence à certains des principaux intervenants explicitement identifiés; il décrit avec une précision modérée la participation et les points de vue de certains des principaux intervenants.	Le paragraphe fait référence à quelques-uns des principaux intervenants explicitement identifiés; il décrit avec une précision modérée la participation et parfois les points de vue des principaux intervenants.
Pensée	Le paragraphe ne comprend que des intervenants supplémentaires dont l'existence a été correctement déduite, ainsi que leurs points de vue, en s'appuyant uniquement sur les idées mentionnées et implicites les plus pertinentes extraites du reportage et utilisées à l'appui de cette déduction; tire des conclusions très plausibles sur l'intention première du reportage en se fondant sur l'application de preuves et d'indices textuels très appropriés et les facteurs qui influent sur les reportages médiatiques.	Le paragraphe comprend surtout des intervenants supplémentaires dont l'existence a été correctement déduite, ainsi que leurs points de vue, en s'appuyant généralement sur des idées mentionnées et implicites pertinentes extraites du reportage et utilisées à l'appui de cette déduction; tire des conclusions plausibles sur l'intention première du reportage en se fondant sur l'application de preuves et d'indices textuels appropriés et les facteurs qui influent sur les reportages médiatiques.	Le paragraphe comprend quelques intervenants supplémentaires dont l'existence a été correctement déduite, ainsi que leurs points de vue, non explicitement identifiés dans le reportage en s'appuyant sur des idées mentionnées et implicites pertinentes extraites du reportage et utilisées à l'appui de cette déduction; tire des conclusions plus ou moins plausibles sur l'intention première du reportage en se fondant sur l'application de preuves et d'indices textuels et certains des facteurs qui influent sur les reportages médiatiques.	Le paragraphe comprend peu d'intervenants supplémentaires dont l'existence a été correctement déduite, ainsi que leurs points de vue, en s'appuyant uniquement sur des idées mentionnées, qui sont parfois pertinentes, extraites du reportage et utilisées à l'appui de cette déduction; tire des conclusions quelque peu plausibles et fait peu de liens avec les preuves et les indices textuels et aucun lien avec les facteurs qui influent sur les reportages médiatiques.

Domaines de réussite	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Communication	Le paragraphe est rédigé de façon très claire et cohérente et... présente un énoncé clair du sujet qui décrit l'objet de la rédaction; comporte des idées présentées et élaborées de façon logique; comporte peu de fautes d'orthographe et de grammaire; utilise très efficacement les mots charnières.	Le paragraphe est rédigé de façon passablement claire et cohérente et... présente un énoncé clair du sujet qui décrit l'objet de la rédaction; comporte des idées présentées et élaborées de façon logique; comporte quelques fautes d'orthographe et de grammaire; utilise efficacement les mots charnières.	Le paragraphe est rédigé de façon plus ou moins claire et cohérente et... présente un énoncé du sujet qui décrit l'objet de la rédaction; comporte des idées présentées de façon logique; comporte plusieurs fautes d'orthographe et de grammaire; utilise certains mots charnières.	Le paragraphe est rédigé de façon peu claire et cohérente et... présente un énoncé du sujet qui décrit généralement, dans un certain sens, l'objet de la rédaction; comporte des idées présentées de façon peu enchaînée; comporte des fautes d'orthographe et de grammaire qui rendent la lecture difficile; utilise peu ou pas de mots charnières.

Commentaires :

Grille d'évaluation : évaluation d'une couverture médiatique équilibrée

Domaines de réussite	Niveau 4 (80-100)	Niveau 3 (70-79)	Niveau 2 (60-69)	Niveau 1 (50-59)
Connaissances et compréhension	Les élèves consignent tous les points de vue explicitement mentionnés dans le reportage. Les élèves prennent en compte les cinq principaux points de vue dans leur évaluation.	Les élèves consignent la plupart des points de vue explicitement mentionnés dans le reportage. Les élèves prennent en compte les cinq principaux points de vue dans leur évaluation.	Les élèves consignent quelques-uns des points de vue explicitement mentionnés dans le reportage. Les élèves prennent en compte la plupart des cinq principaux points de vue dans leur évaluation.	Les élèves consignent peu de points de vue explicitement mentionnés dans le reportage. Les élèves prennent en compte quelques-uns des cinq principaux points de vue dans leur évaluation.
Pensée	Les élèves consignent un large éventail de sources de preuves très pertinentes à l'appui de l'inclusion d'un point de vue. Les élèves consignent un large éventail de sources de preuves très pertinentes à l'appui de l'exclusion d'un point de vue. Les élèves tirent une conclusion très plausible sur la préférence du reporter à l'égard d'un point de vue particulier, ce qui témoigne de la grande précision des résultats de leur évaluation.	Les élèves consignent un large éventail de sources de preuves passablement pertinentes à l'appui de l'inclusion d'un point de vue. Les élèves consignent un large éventail de sources de preuves passablement pertinentes à l'appui de l'exclusion d'un point de vue. Les élèves tirent une conclusion passablement plausible sur la préférence du reporter à l'égard d'un point de vue particulier, ce qui témoigne de la précision passablement élevée des résultats de leur évaluation.	Les élèves consignent un éventail modéré de sources de preuves plutôt pertinentes à l'appui de l'inclusion d'un point de vue. Les élèves consignent un éventail modéré de sources de preuves plutôt pertinentes à l'appui de l'exclusion d'un point de vue. Les élèves tirent une conclusion plutôt plausible sur la préférence du reporter à l'égard d'un point de vue particulier, ce qui témoigne d'une certaine précision des résultats de leur évaluation.	Les élèves consignent un éventail restreint de sources de preuves pertinentes à l'appui de l'inclusion d'un point de vue. Les élèves consignent un éventail restreint de sources de preuves pertinentes à l'appui de l'exclusion d'un point de vue. Les élèves tirent une conclusion peu plausible sur la préférence du reporter à l'égard d'un point de vue particulier, ce qui témoigne d'une application limitée des résultats de leur évaluation.

Commentaires :

Travail de récapitulation

L'activité suivante pourrait être attribuée en tant que travail de récapitulation aux élèves qui ont terminé une unité de Justice et médias.



Travail de récapitulation

Séance de discussion sur la justice et les médias

Les élèves prépareront un projet d'ordre du jour pour une séance de discussion ouverte à laquelle participeront des représentants des médias et du système judiciaire. Les projets d'ordre du jour peuvent être évalués individuellement ou la classe peut organiser cette séance à l'école et inviter des élèves d'autres classes connexes (éducation civique, droit, études médiatiques, etc.).

Les élèves peuvent se préparer à cette activité de récapitulation en relisant leurs notes relatives aux autres défis d'analyse critique contenus dans le présent document.

Une séance de discussion ouverte efficace comprend ce qui suit :

- des participants qui présentent un éventail équilibré de points de vue;
- un ordre du jour ou une liste de sujets favorisant une discussion ciblée et pertinente;
- un animateur qui peut diriger la discussion et la période de questions;
- un public intéressé et animé.

Demandez aux élèves de se préparer à organiser une séance de discussion ouverte (hypothétique ou réelle) en établissant le groupe de conférenciers à inviter, le sujet, un ordre du jour en vue d'orienter la discussion et une série de questions à remettre à l'auditoire à l'avance afin de le préparer aux présentations. L'ordre du jour ou le sujet :

- sera remis aux deux groupes (les médias et le système judiciaire) à l'avance;
- tiendra compte des enjeux des deux groupes;
- offrira la possibilité à chaque groupe de faire part de son point de vue.

Étape 1

Divisez les élèves en petits groupes et demandez-leur de choisir la meilleure métaphore illustrant la relation entre les médias et le système judiciaire. (Cela pourrait être la métaphore que leur groupe ou certains de ses membres ont retenue auparavant, ou une autre qui a été élaborée par un autre groupe). Les élèves résumeront sous forme de liste à puces comment d'autres activités du présent ensemble ont contribué à souligner la pertinence de cette métaphore et la complexité de cette relation. Les élèves peuvent décider de modifier la métaphore en fonction d'une étude plus poussée de la relation entre les médias et le système judiciaire.

Étape 2

Présentez aux groupes la tâche de planification d'une séance de discussion ouverte. Rappelez aux élèves que des représentants des médias et du système judiciaire ont participé aux séances du groupe de travail ayant rédigé les recommandations originales (<http://www.paneljusticeandmedia.jus.gov.on.ca/pjm/fr/rpjm-FR.pdf>). La tenue d'une séance de discussion ouverte à l'école est une façon de s'appuyer sur les recommandations du groupe de travail en vue de favoriser le dialogue et la sensibilisation.

Les élèves doivent travailler en petits groupes afin d'identifier d'éventuels conférenciers et de préparer l'ordre du jour de la séance de discussion ouverte. Les élèves peuvent recourir au tableau *Suggestions d'ordre du jour* comme feuille de travail pour cibler leurs idées.

Une fois les ordres du jour terminés, les groupes d'élèves peuvent échanger leurs ébauches d'ordre du jour aux fins d'examen et de modification par les pairs. Ils pourraient également présenter à la classe les éléments compris dans leur ordre du jour et la classe pourrait mettre en commun les idées des différents groupes afin de tenter de retenir un seul ensemble de suggestions pour la tenue de la discussion.

Étape 3

Les élèves peuvent organiser la séance de discussion ouverte à l'école en collaboration avec le ROEJ pour communiquer avec des conférenciers éventuels et avec leur enseignant pour coordonner l'événement en fonction du calendrier scolaire. Une fois que les élèves ont désigné leur auditoire, ils peuvent présenter leur proposition de sujets aux autres élèves, quelques jours avant la tenue de la séance de discussion ouverte. Après la séance, vous pouvez demander aux élèves de présenter un rapport sur l'événement, soulignant les sujets de discussion les plus intéressants, les points de désaccord et les aspects de l'événement qu'ils ont trouvés les plus intéressants. Le modèle du ROEJ relatif à la tenue d'une séance de discussion ouverte dans une école peut constituer un guide utile dans le cadre du processus de planification. Vous pouvez l'obtenir à l'adresse www.roej.ca

Suggestions d'ordre du jour

Catégorie	Suggestion	Pourquoi cela contribuerait-il à promouvoir le dialogue entre le système judiciaire et les médias?
Conférenciers et experts	1. 2. 3. 4.	
Questions d'actualité pouvant être soulevées		
Causes en cours pouvant servir d'exemples		
Sujets de discussion déterminés par les élèves	• • •	
Personnes à inviter		

RÉSEAU ONTARIEN D'ÉDUCATION JURIDIQUE

Le Réseau ontarien d'éducation juridique (ROEJ) est un organisme charitable consacré à promouvoir la compréhension, l'éducation et le dialogue public pour soutenir un système de justice efficace et ouvert. Grâce aux efforts de centaines de bénévoles, y compris des juges, juges de paix, avocats, personnel judiciaire, éducateurs et représentants de la communauté, le ROEJ est à même de faciliter des activités d'éducation juridique publiques pour les élèves et les membres de la communauté par le projet *Salle d'audience et salle de classe*. Ces programmes comptent parmi eux :

- Visites de salles d'audience
- Visites de classes
- Procès simulés et détermination de la peine
- Adoptez-une-école
- Symposium de droit pour les élèves
- Instituts estivaux de droit pour les éducateurs
- Arrêts faisant autorité
- Document de cours de citoyenneté de 10^e année sur les valeurs de la justice
- Ressources sur le curriculum en ligne
- Les arts dans les salles d'audience

Pour en savoir plus sur ces programmes et d'autres ressources du ROEJ, ou pour télécharger d'autres exemplaires de cette trousse, veuillez visiter le site web du ROEJ au www.ojen.ca.

Réseau ontarien d'éducation juridique

Osgoode Hall, 130, rue Queen Ouest

Toronto (Ontario) M5H 2N6

Téléphone : 416 947 5273

Télécopieur : 416 947 5248

info@ojen.ca

www.roej.ca